



**Inês Sofia da Rocha
Teixeira**

**O sistema de dó fixo e o sistema de números, em
uso concomitante nas aulas de Formação Musical**



**Inês Sofia da Rocha
Teixeira**

**O sistema de dó fixo e o sistema de números, em
uso concomitante nas aulas de Formação Musical**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Vasco Negreiros, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais e aos meus irmãos.

o júri

| | |
|----------------------------|--|
| Presidente | Prof. ^a Doutora Isabel Maria de Oliveira Alcobia, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro |
| Vogal – Arguente Principal | Prof. Doutor José António Pereira Nunes Abreu, Professor Auxiliar Convidado, Universidade de Coimbra |
| Vogal - Orientador | Prof. Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros, Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro |

agradecimentos

Ao Professor Vasco Negreiros, por todos os ensinamentos ao longo do meu percurso académico, e pela orientação.

Aos meus alunos, por tudo o que me ensinaram ao longo deste ano.

À Academia de Música de Cabeceiras de Basto.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Ao Miguel, por ser inesgotável.

À Anícia, por toda a amizade e apoio, e por ter revisto este documento.

À Ana Catarina e às minhas amigas de sempre, que me apoiaram, apesar da ausência e da distância, e tornaram tudo mais fácil.

palavras-chave

Sistema de números; sistema de dó fixo; solmização; sistemas fixos; sistemas móveis; ensino de música; ensino de Formação Musical.

resumo

O presente Relatório Final da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música está estruturado em duas partes.

A primeira parte apresenta o Projeto Educativo, que se foca na utilização do sistema de dó fixo e do sistema de números, em concomitância nas aulas de Formação musical, e inclui os resultados da pesquisa e reflexão acerca dos vários sistemas, fixos e móveis, e dos paradigmas que lhes estão subjacentes. Este projeto foi motivado pela necessidade de encontrar um compromisso entre os benefícios que advém da relatividade, com o paradigma estabelecido em Portugal (dó fixo), no contexto do Ensino Especializado de Música, e pretende fundamentar a pertinência da utilização de mais do que um sistema, preferencialmente conjugando sistemas fixos e móveis, nas aulas de Formação Musical.

A segunda parte é constituída pelo Relatório de Estágio realizado no ano letivo 2017/2018 no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

keywords

Number system; fixed-do; solmization; fixed systems; movable systems; music learning; Music Theory Classes.

abstract

The present Final Report of the Supervised Teaching Practice component of the Master's Degree in Music Education is divided into two sections.

The first presents the Educative Project, which focuses on the use of the fixed-do system and the number system concomitantly in Music Theory Classes and includes the results of a research and reflection on the solmization systems, fixed and movable, and the underlying paradigms. This project was motivated by the need to find a commitment between the benefits that come from relativity, with the paradigm established in Portugal (fixed do) in the specialized music teaching. It also intends to substantiate the relevance of using more than one system, preferably conjugating fixed and movable systems, in Music Theory classes.

The second describes the report of the internship that happened in the school year of 2017/2018 in Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Índice

PARTE I – PROJETO EDUCATIVO

| | |
|---|-----------|
| 1. Introdução..... | 2 |
| 2. Problemática..... | 4 |
| 3. Objetivos | 5 |
| 4. Revisão de literatura | 6 |
| 4.1. Os sistemas de solmização | 6 |
| 4.2. Sistemas Fixos | 8 |
| 4.2.1. Sistema de dó fixo | 9 |
| 4.2.2. Sistema de letras..... | 10 |
| 4.3. Sistemas Relativos | 10 |
| 4.3.1. Sistema de dó móvel | 11 |
| 4.3.2. Sistema Ward | 13 |
| 4.3.3. Sistema de números..... | 13 |
| 4.4. Sargam | 14 |
| 5. Metodologias | 15 |
| 5.1. Inquérito por questionário a professores de Formação Musical | 16 |
| 5.2. Aplicação didática | 17 |
| 5.3. Constituição da Amostra | 18 |
| 5.4. Planificação das Sessões | 18 |
| 5.4.1. Fonomímica e sistema de números | 18 |
| 5.4.2. Criar melodias em vários modos e transpô-las | 20 |
| 5.4.3. Entoar canções, atribuindo designações às alturas..... | 20 |
| 5.4.4. “Qual é a Tónica?” | 21 |
| 5.4.5. “Stop! Onde estou?” | 22 |
| 5.4.6. Exercício de improvisação | 22 |
| 5.5. Questionários..... | 23 |
| 6. Resultados..... | 24 |
| 6.1. Análise das respostas ao questionário | 24 |
| 6.2. Análise da aplicação didática | 32 |
| 6.2.1. 1ª Sessão..... | 32 |
| 6.2.2. 2ª Sessão..... | 34 |
| 6.3. Análise comparativa das sessões | 36 |
| 6.4. Respostas aos questionários | 37 |
| 7. Reflexões finais e conclusão | 42 |
| PARTE II – RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA | |
| 8. Introdução..... | 45 |
| 9. História e Contexto Organizacional..... | 45 |

| | | |
|---------|---|-----------|
| 9.1. | História da Instituição de Acolhimento | 45 |
| 9.2. | Descrição do meio sociocultural envolvente | 49 |
| 9.3. | Instalações e Equipamento | 49 |
| 9.4. | Oferta Formativa..... | 49 |
| 9.5. | Projeto Educativo..... | 50 |
| 9.5.1. | Fundamentos pedagógicos e identidade cultural..... | 50 |
| 9.5.2. | Uma escola de cidade, voltada para a cidade | 52 |
| 9.5.3. | Metas e objetivos orientadores do plano de ação | 52 |
| 9.6. | Plano Anual de Atividades | 53 |
| 10. | Comunidade Escolar | 54 |
| 10.1. | Gestão do CMCGB..... | 54 |
| 10.1.1. | Estrutura Organizativa..... | 54 |
| 10.2. | Alunos..... | 55 |
| 10.3. | Recursos Humanos | 56 |
| 10.4. | Encarregados de Educação | 56 |
| 11. | Associações | 57 |
| 12. | Parcerias externas..... | 57 |
| 13. | Prática de Ensino Supervisionada..... | 58 |
| 13.1. | Plano Anual de Formação | 58 |
| 13.2. | Caracterização da Orientadora Cooperante..... | 58 |
| 13.3. | Turmas..... | 58 |
| 13.3.1. | 4ºB – 1º grupo..... | 59 |
| 13.3.2. | 5ºB – 2º grupo..... | 60 |
| 13.3.3. | 7ºB – 1º Grupo | 61 |
| 13.4. | Aulas Observadas | 62 |
| 13.5. | Aulas lecionadas | 62 |
| 13.6. | Reuniões..... | 63 |
| 13.7. | Registos das aulas..... | 63 |
| 13.7.1. | Relatórios de observação | 63 |
| 13.7.2. | Planificações | 65 |
| 13.8. | Metodologias de Ensino de Aprendizagem..... | 68 |
| 13.9. | Atividades..... | 69 |
| 13.9.1. | Olimpíadas da Formação Musical | 69 |
| 13.9.2. | Workshop - História Sonora..... | 70 |
| 14. | Conclusão | 72 |
| 15. | Referências Bibliográficas | 73 |
| 16. | ANEXOS | 75 |
| | Anexo 1 - Inquérito por questionário a professores de Formação Musical..... | 76 |

| | |
|--|------------|
| Anexo 2 – Questionários da Sessão 1 | 137 |
| Anexo 3 – Questionários Sessão 2 | 158 |
| Anexo 4 – Questionário Final – Alunos | 179 |
| Anexo 5 – Registos de Observação | 184 |
| Anexo 6 – Fichas e testes | 270 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Hino de S. João (Grove Dictionary of Music and Musicians)..... | 7 |
| Figura 2 - Gestos da fonomímica que indicam as alturas (Torres, 1998, p.103) | 19 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Graus lecionados pelos professores inquiridos | 24 |
| Gráfico 2 - Respostas à pergunta "Conhece sistemas móveis para designação de alturas?" | 25 |
| Gráfico 3 - Respostas à pergunta "Utiliza-os [sistemas móveis para designação de alturas]?" | 25 |
| Gráfico 4 - Respostas à pergunta "Que sistemas utiliza?" | 26 |
| Gráfico 5 - Respostas à pergunta "Concorda que esse sistema [de números] contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal?" | 30 |
| Gráfico 6 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de fonomímica..... | 38 |
| Gráfico 7 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de criação e transposição de melodias..... | 38 |
| Gráfico 8 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de entoação de melodias familiares. | 39 |
| Gráfico 9 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de identificação da tónica. | 39 |
| Gráfico 10 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de identificação dos graus..... | 40 |
| Gráfico 11 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de improvisação. | 40 |
| Gráfico 12 - Resposta dos alunos à pergunta "Sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?" | 41 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Sílabas do sistema de dó móvel propostas por Z. Kodály (Freire, 2008, p.119) | 11 |
| Tabela 2 - Análise das respostas à pergunta aberta "Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? | 27 |

| | |
|---|----|
| Tabela 3 - Análise das respostas à pergunta aberta “O que pensa do sistema móvel de números?” | 29 |
| Tabela 4 - Análise das respostas à pergunta aberta “O que pensa da concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de Formação Musical?” | 30 |
| Tabela 5 - Aluno e respetivo instrumento (4ºB) | 60 |
| Tabela 6 - Aluno e respetivo instrumento (5ºB) | 61 |
| Tabela 7 - Aluno e respetivo instrumento (7ºB) | 62 |
| Tabela 8 - Exemplo de relatório de aula | 64 |
| Tabela 9 - Exemplo de planificação (Identificação da turma e das aulas)..... | 65 |
| Tabela 10 - Exemplo de planificação (conteúdos, objetivos/competências e atividades/estratégias)..... | 65 |

Parte I

Projeto Educativo

1. Introdução

O século XX foi um período prolífero na área da psicologia da educação. As principais inovações deveram-se à mudança do paradigma de ensino: deixou de existir uma supremacia do behaviorismo e começaram a procurar-se novos caminhos, baseados em modelos cognitivistas e socio-cognitivistas. Estas mudanças estenderam-se ao ensino de música. As “pedagogias ativas”¹ tiveram um papel preponderante na elaboração de metodologias como a Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze, o Método de Kodály, o Método Edgar Willems e as abordagens de Carl Orff e Shinichi Suzuki. Estas inovações motivaram o desenvolvimento de teorias e reflexões sobre o ensino da música, das quais se destaca a *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon.

Este assunto desperta muito interesse entre os professores, porque a Formação Musical tem um papel fundamental na formação de um músico. Em Portugal, esta disciplina integra, obrigatoriamente, o plano curricular do ensino oficial de música, nos conservatórios e academias. Embora os objetivos e conteúdos a lecionar nesta disciplina sejam praticamente transversais a todas as instituições de ensino do país, as opções pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem podem ser bastante distintas. Um dos aspetos em que isso se evidencia são os diversos sistemas utilizados para designação de alturas (também designados por sistemas de solmização), como se poderá confirmar de seguida.

A existência e, sobretudo, a coexistência, de vários sistemas leva ao debate entre todos os que se interessam pelo ensino da música e, particularmente, da Formação Musical.

Neste trabalho de investigação qualitativa foram utilizadas três fontes de conhecimentos: literatura existente, que permitiu perceber e enquadrar o tema no seu contexto; professores de Educação e Formação Musical, que contribuíram para a construção da informação e alunos participantes na parte prática, através da partilha das suas experiências em questionários; e a aplicação didática do projeto em que se pôde avaliar empiricamente os seus efeitos, num determinado contexto.

Ao longo da minha formação e, mais especificamente, do meu mestrado em ensino de Formação Musical na Universidade de Aveiro, fui-me apercebendo que os

¹ Por oposição às pedagogias baseadas na transmissão de informação (em que o professor é o elemento fundamental do ensino-aprendizagem), portanto, passivas do ponto de vista do sujeito que aprende, as pedagogias ativas centram-se no aluno: este é um agente ativo na sua própria aprendizagem. Para isso utilizam-se estratégias como jogos didáticos, aprendizagem por resolução de problemas, trabalhos de grupo, debates, entre outros. Estas pedagogias estão associadas aos modelos socio-cognitivistas, desenvolvidos por personalidades como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygostky (1896-1934).

sistemas móveis para designação de alturas contribuem para que os alunos desenvolvam determinadas competências que, através do sistema fixo, não se desenvolvem de forma tão orgânica. A partir daí, os sistemas móveis alteraram a minha forma de ouvir e começaram a integrar as minhas práticas musicais e pedagógicas.

O sistema de dó fixo, que vigora no nosso país, associado a práticas de ensino de música muito teóricas, condicionou a forma como eu pensava em música. Assim que comecei a recorrer ao sistema móvel, senti que a minha compreensão auditiva da música evoluiu de forma muito positiva.

Quando iniciei a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga considerei, inicialmente, a hipótese de pôr em prática o meu projeto educativo nas turmas de primeiro e segundo ciclo que me foram atribuídas. Se, por um lado, isso não foi possível, por outro, a turma 7ºB (a qual só observei) inspirou-me para o estudo que acabei por definir. O processo de ensino-aprendizagem, nesta turma, foi realizado com recurso a um sistema fixo para designação de alturas, desde o 1º ano de escolaridade. Na passagem para o 3º ciclo, mudaram de professora. Esta, ao aperceber-se que a falta de sensibilidade tonal ao nível sensorial era transversal a todos os alunos, considerou que seria pertinente apresentar-lhes o sistema móvel para colmatar as fragilidades (no caso, o dó móvel com as metodologias de Z. Kodály). A turma em questão refletia, claramente, dificuldades na compreensão musical. No entanto, é importante esclarecer que os problemas enunciados não se podem atribuir à utilização do sistema de dó fixo, uma vez que este não tem como consequência direta a falta de compreensão tonal, mas sim à utilização desse sistema sem a estruturação metodológica necessária, para que não ocorram deficiências na aprendizagem.

Foi também durante os meus estudos que conheci o sistema indiano denominado por *Sargam*, que utiliza sempre as mesmas sílabas para o mesmo grau, independentemente do modo, e cujo princípio procuro aplicar neste projeto de investigação.

O meu Projeto Educativo não foi aplicado na Instituição onde estagiei. Foi aplicado na Academia de Música de Cabeceiras de Basto, instituição em que trabalho, onde me foi atribuída uma turma do mesmo grau e que refletia os mesmos problemas que descrevi anteriormente.

2. Problemática

A compreensão auditiva da música é um dos maiores desafios para os estudantes e professores. Afirmando isso considerando a minha própria experiência, a dos meus alunos e a dos meus colegas do ensino superior. As dificuldades na leitura à primeira vista, na leitura em diferentes claves, em cantar de ouvido ou de memória com nome de notas são fatores importantes para percebermos os problemas de compreensão.

A compreensão musical, por si só, é um conceito difícil de definir, uma vez que encerra, em si mesma, vários níveis e tipos de atribuição de significado musical, o que, dependendo do paradigma instalado, pode conduzir a alguma polémica.

“Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação ‘erudita’, como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler ‘à primeira vista’, transpor ou tocar ‘de ouvido’, ou, de um modo geral, criar música? Que eficácia pode ser imputada a um sistema de ensino que se revela incapaz de responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria? Enfim, questionar a qualidade do conhecimento é pôr em causa a própria qualidade do paradigma de ensino instituído.” (Caspurro, 2007, p.2)

A Formação Musical nas escolas de ensino oficial de música é, muitas vezes, considerada como uma disciplina de cariz meramente teórico. O facto de não haver uma clara preocupação com o fazer musical nesta disciplina, e sabendo que nas aulas de instrumento nem sempre se faz a ponte entre o conhecimento sobre música e o conhecimento prático, pode, por si só, contribuir para os problemas de limitação de compreensão que se verificam.

Uma vez que muitas das bases e tradições mais enraizadas no ensino de música são anteriores ao desenvolvimento das reflexões sobre as teorias da aprendizagem musical, muitas das práticas que ainda hoje vigoram, nem sempre favorecem a compreensão. Sabendo que é improvável encontrar um sistema perfeito e, mais ainda, reformular a disciplina de Formação Musical, repentinamente, desde as bases, será que é possível recorrer a mais do que um sistema para designação de nomes de notas, com o intuito de promover a compreensão musical?

3. Objetivos

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas e são vários os estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros sistemas de solmização. Este trabalho não tem como objetivo contrapor os sistemas. Pelo contrário, pretende demonstrar que a possibilidade de recorrer simultaneamente a ambos (fixo e móvel), pode ser vantajosa. Como afirma (Goldemberg, 2000, p. 12), “apesar da polémica a respeito da utilização dos dois sistemas de leitura cantada estar longe de ser resolvida, uma solução conciliatória é aquela que parte do princípio de que os objetivos para a aplicação de cada um desses sistemas difere”.

“É absolutamente essencial desenvolver a audição relativa dos alunos que utilizam o sistema dito absoluto (fixo)” (Cruz, 1995, p. 7). Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, pretendo perceber de que forma se poderia recorrer a um sistema móvel para que este servisse como complemento e colmatasse as desvantagens do sistema fixo.

Neste estudo, usando o mesmo princípio do sistema indiano anteriormente descrito, usarei os números por que essa hierarquia se designa, tradicionalmente, por números (cada grau da escala está associado a um número): o primeiro grau é I, o quinto é V, etc. No entanto, para distinguir desta nomenclatura usada para a harmonia, será utilizada a numeração árabe (1-7), ao longo deste documento. Desta forma, quero tirar partido das vantagens dos sistemas móveis, a partir de um sistema que não entre em conflito com o sistema fixo. Particularmente, gostaria de comprovar que este sistema contribui para melhorar a compreensão tonal e, conseqüente, capacidade de análise musical de quem o experimenta.

O presente trabalho de investigação propõe confirmar a necessidade de reforçar o desenvolvimento da consciência tonal no caso de estudantes de música nos ciclos de estudo mais avançados que aprenderam com o sistema de dó fixo, e verificar a viabilidade da utilização do sistema de números nestes casos, como forma de melhorar o ouvido e a consciência da hierarquia tonal.

4. Revisão de literatura

Devido à multiplicidade de conceitos abordados ao longo deste documento, torna-se necessário clarificá-los. Assim, de seguida, será apresentado o conceito de solmização e serão descritos vários sistemas de designação de alturas, para que se possa compreender melhor o tema em estudo. Os sistemas apresentados foram selecionados tendo em conta a sua utilização: serão aqui expostos os que mais se destacam, seja por estarem associados a grandes pedagogos e suas metodologias, seja por conhecimento da sua prática no ensino em Portugal. Certamente existirão outros. Todavia, a curta duração deste Projeto Educativo exige que o foco se direcione apenas para aqueles que são indispensáveis para esclarecimento e justificação da parte prática do presente trabalho.

4.1. Os sistemas de solmização

Do latim, *solmisatio*, solmização era o nome atribuído à metodologia de ensino da música (cujo objetivo era a prática musical no meio eclesiástico), desenvolvido pelo monge aretino Guido d'Arezzo (992- cerca de 1050). Posteriormente este termo tornou-se mais abrangente, estendendo-se aos outros sistemas cujo objetivo é o mesmo.

Segundo Hughes & Gerson-Kiwi (n.d.)², solmização consiste na associação de sílabas a alturas como mnemónica para indicação de intervalos melódicos. A seleção e organização dessas sílabas foi feita por Guido d'Arezzo no século XI, tendo-se mantido praticamente inalterada até aos dias de hoje, ainda que abdicando dos hexacordes (natural, mole e duro).

Dado que a solmização está presente na música de diversas culturas do mundo, existem vários sistemas. Eles servem como ajuda na transmissão oral da música e podem ser usados tanto para transmitir, como para memorizar algo que se ouviu ou leu.

Goldemberg (2000), Karpinski (2000), Demorest & Hegyi (apud Santos, Hentschke, & Gerling, 2003) e Ester (2005), afirmam que os sistemas de solmização são importantes instrumentos de desenvolvimento da compreensão musical e, aliás, os principais facilitadores dos processos de leitura e escrita musical.

Ainda Hughes e Gerson-Kiwi, esclarecem que “um sistema de solmização não é um sistema de notação: é um método aural e não de reconhecimento visual”.

“O processo de descodificação das alturas sonoras transformando-as em notas musicais permite a formação de estruturas musicais, sendo que o uso de sílabas de solfejo, auxiliam na organização cognitiva da linguagem musical” (Freire, 2008, p. 114)

² Traduções elaboradas pela autora do presente documento.

Para Gordon, a utilização do solfejo é condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

“No nível de associação verbal, além de atribuímos um significado sintático interno, tal como tonalidade e métrica, conferimos-lhe igualmente um significado não-sintático externo. O significado externo pode relacionar-se, por exemplo, com a associação de nomes de letras, nomes de durações, classificação de intervalos, sílabas tonais e sílabas rítmicas com padrões.” (Gordon, 2000, p. 133).

O primeiro sistema de solmização amplamente reconhecido e divulgado na música ocidental foi, então, o de Guido d’Arezzo, criado no século XI. Este atribuiu sílabas, baseados no texto do Hino de S. João (figura 1) para designar as notas musicais, nomeadamente *Ut*, *Re*, *Mi*, *Fa*, *Sol*, *La*, e foi de tal forma bem-sucedido que, atualmente, ainda as utilizamos. A sua importância é corroborada por Freire (2008, p. 115), que afirma que “os modelos de solfejo presentes na cultura ocidental tiveram forte influência da metodologia original de solmização do padre Guido D’Arezzo.”

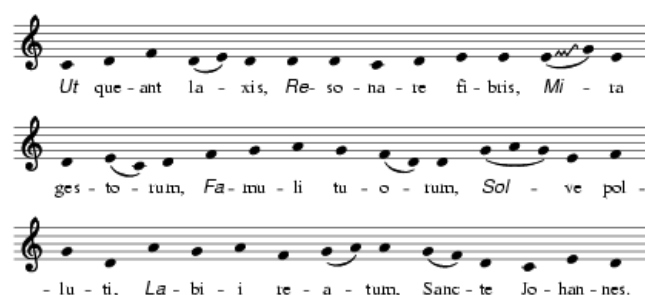


Figura 1 - Hino de S. João (Grove Dictionary of Music and Musicians)

Uma das particularidades da solmização de Guido d’Arezzo é que as sílabas não designam sempre a mesma altura. Ou seja, a escolha das sílabas em relação às alturas, depende das relações intervalares, nomeadamente, da posição do meio tom. O meio tom era sempre formado pelas notas designadas de *mi* e *fá*. Assim, existiam três hexacordes *durum*, *naturale*, e *molle*, entre os quais se podia alternar.

Segundo Goldemberg (2000, p. 10), “o princípio mais importante do sistema de Guido e dos seus sucessores é o da mobilidade, ou seja, da relatividade das sílabas, com respeito às frequências sonoras fixas.”

A diferente estruturação dos sistemas de solfejo leva a diferentes tipos de aprendizagem. Se, por um lado, os sistemas fixos privilegiam a altura fixa de um determinado som, independentemente do contexto musical, por outro, os sistemas móveis privilegiam a relatividade das notas e as suas funções num dado contexto. Em

suma, nos sistemas fixos, as sílabas estão vinculadas aos sons (nas palavras de Freire (2008, p. 120), o enfoque está na *microestrutura*), em função da sua frequência, enquanto que, nos sistemas móveis, as sílabas dependem do modo (enfoque na *macroestrutura*). Por essa lógica, geralmente deduz-se que os sistemas fixos favorecem o ouvido absoluto, e os sistemas móveis o ouvido relativo. Cruz (1995, p. 7), explicando o que defendia Kodály, afirma que “a audição absoluta não faz sentido sem estar acompanhada da audição relativa. De igual modo a audição relativa não faz sentido sem ser acompanhada da audição absoluta”. E. Willems, cujas metodologias assentam no sistema de dó fixo, afirma que “a educação e o ensino da música, tal como o concebemos, não se baseiam na audição absoluta (associação instantânea entre os nomes das notas e os sons) embora favorecendo-a, mas sim sobre a audição relativa.” (Willems, n.d., p. 13). No entanto, essa questão está sujeita a grandes discussões.

“Dentro do contexto cultural da Europa germânica e anglo-saxônica, é possível, e mesmo efetivo, o aprendizado dos sistemas de solfejo móvel devido ao fato de que existe uma dissociação entre notas musicais e sílabas de solfejo. Para um inglês, alemão ou estadunidense, a nota A será associada à altura 440hz e aplicada, no ensino, para designar uma posição específica em cada instrumento, enquanto a sílaba de solfejo “Lá” representa a tônica da tonalidade menor e será usada para entoação de leituras no modo menor ou como 6º grau da escala maior” (Freire, 2008, p. 122).

Antes de descrever e elencar as particularidades dos diversos sistemas de solmização, relembro apenas que todos eles têm vantagens e desvantagens. Assim, cabe ao professor escolher as metodologias de forma consciente, e mediante as necessidades de cada aluno e turma.

4.2. Sistemas Fixos

Os sistemas fixos são, portanto, aqueles que atribuem um nome a uma dada nota musical, independentemente do seu contexto tonal ou modal. Nestes sistemas, a designação das notas é indissociável da sua representação gráfica. Nestes sistemas a relação entre os processos de solmização e de notação (leitura e escrita) é muito mais forte do que nos sistemas relativos/móveis. A principal vantagem destes sistemas reside no facto de estes possibilitarem a entoação de todo o tipo de música, inclusive a atonal. Outras vantagens são enunciadas por vários autores. Goldemberg (2000, p. 12) afirma que “é possível que as bases do sistema fixo - ou seja, a memorização dos sons dos intervalos - ofereçam uma ferramenta de trabalho indispensável em níveis mais

avanzados de formação musical”. Freire (2008, p. 120) assegura que, ao contrário dos sistemas móveis, permite “a vinculação direta entre cada sílaba e sua respetiva entoação, privilegiando a identificação rápida das notas na pauta e valorizando a leitura à primeira vista”.

As desvantagens residem no facto de que a solmização, através deste sistema, não contribui para a compreensão tonal da música, tornando possível “que passagens modulatórias passem despercebidas pelos músicos” (Goldemberg, 2000, p. 12) e, como referido por Aleixo (2010, p. 15), no facto de não ser prático na música instrumental de conjunto, uma vez que traz dificuldades aos instrumentistas cujo instrumento é transpositor, uma vez que a altura absoluta difere da sílaba que lhe é atribuída.

4.2.1. Sistema de dó fixo

O sistema por sílabas, designado de “dó fixo”, começou a ser usado em França, Itália, Espanha e Portugal no fim do séc. XVIII. Neste sistema, a posição da nota no pentagrama é, como o nome indica, fixa, e, como já foi referido, as sílabas associadas servem de referências para a altura absoluta a ser cantada/tocada, independentemente da sua função tonal. Neste sistema existem sete sílabas associadas às notas de uma oitava – as sílabas de solfejo criadas por Guido d’Arezzo – dó (que, por proposta de Giovanni Battista Doni (1593-1647), substituiu o *ut*), ré, mi, fá, sol, lá, às quais se acrescentou o si - e os cromatismos partilham o nome da nota natural. Ou seja, dó sustenido lê-se apenas “dó”, mi bemol lê-se “mi”, etc.

Embora exista cada vez mais variedade e preocupação com a variedade de estratégias de ensino, este é o sistema mais enraizado no nosso país, sobretudo nas aulas de instrumento.

Os defensores do sistema de dó móvel referem que o facto dos cromatismos partilharem o nome da nota natural (tal como descrito anteriormente) constitui um defeito deste sistema. Por outro lado, os defensores do sistema de dó fixo afirmam que o facto de, em alguns sistemas, nomeadamente o de dó fixo, se ter de decorar sílabas para todo o tipo de alterações das notas musicais, constitui, também, um problema.

Apesar disso, é necessário realçar que existem diversos métodos e metodologias que se servem deste sistema. Assim, dependendo da abordagem didática, os problemas enunciados podem, ou não, surgir, não sendo consequências inevitáveis da utilização deste sistema. Um nome incontornável do ensino baseado neste sistema foi Edgar Willems, que procurou desenvolver uma metodologia para evitar essas carências. O seu método pode ser conhecido no livro *As bases psicológicas da Educação Musical*.

4.2.2. Sistema de letras

A utilização de letras na notação musical remonta à Grécia Antiga. Porém, tudo indica que, de diversas formas e em diversos contextos, se tenham utilizado letras como forma de identificação de notas musicais.

Os princípios do sistema fixo de letras são, portanto, os mesmos que os do sistema de dó fixo. Assim, as suas vantagens e desvantagens poderão repetir-se.

No caso dos países em que predomina o sistema de dó fixo, a utilização do sistema fixo de letras no ensino é escassa e pouco prática, uma vez que os objetivos, benefícios e efeitos dos dois sistemas coincidem, ainda que estes tenham as suas particularidades e metodologias associadas, utilizá-los em simultâneo de forma recorrente seria algo invulgar.

4.3. Sistemas Relativos

Como foi referido, os sistemas relativos baseiam-se na atribuição de nomes/sílabas iguais para relações hierárquicas e intervalares iguais. As vantagens que lhes são reconhecidas são inúmeras: facilidade de cantar em qualquer tonalidade e transpor (Torres, 1998), o desenvolvimento do pensamento tonal/compreensão funcional (uma vez que ao atribuímos uma sílaba a uma nota, estamos, à partida, a atribuir-lhe uma função tonal) (Dobszay, 2009; Gordon, 2000; Nemes, 1995), desenvolvimento da memória auditiva (Torres, 1998) e o desenvolvimento da capacidade de análise auditiva e notacional no contexto tonal.

Apesar das inúmeras vantagens, também têm desvantagens: embora Torres (1998, p. 47) afirme que estes sistemas contribuem para a leitura da música atonal, uma vez que “quando o aluno chega à música atonal já tem de tal forma interiorizados os intervalos na altura relativa que lê perfeitamente no valor absoluto sem necessitar do valor relativo para entoar ou identificar os mesmos”, Goldemberg (2000), Demorest (2001) e Dobszay (2009) defendem que estes sistemas são limitados para leitura de repertório do final do século XIX e, mais ainda, na música do século XX e posterior.

De seguida serão apresentados os sistemas móveis mais utilizados no ensino ocidental, nomeadamente o sistema de dó móvel (divulgado e associado principalmente a Z. Kodály, mas apoiado por outros autores, entre os quais E. Gordon), o sistema de Ward e o sistema de números. Apesar de partilharem os mesmos princípios e as vantagens e desvantagem supracitadas, cada um deles tem as suas particularidades.

4.3.1. Sistema de dó móvel

Um dos primeiros sistemas móveis foi desenvolvido por Sarah Glover (1785-1867), na Inglaterra, sobre o sistema de Guido d'Arezzo (Demorest, 2001; Freire, 2008; Gordon, 2000). A autora utilizou um conjunto de sete sílabas para eliminar o *mutatio* que ocorria entre hexacordes, que consistia num obstáculo no ensino da música tonal (Campbell, 1991). Assim, substituiu a sílaba “si” por “ti”, por um motivo prático: possibilitar a escrita das notas através da sua inicial, uma vez que neste sistema não se escreviam as notas no pentagrama (Demorest, 2001; Freire, 2008).

Este sistema foi, posteriormente, aperfeiçoado e divulgado por John Curwen (1816-1880), clérigo inglês que se destacou como pedagogo no século XIX. Este denominou o sistema como “tónica sol-fa” (Demorest, 2001, p. 12), e realizou pequenas transformações com o intuito de o aperfeiçoar ao nível da notação.

Este sistema foi-se ajustando às necessidades: uma das suas particularidades é a existência de sílabas para todas as notas, diferenciando as notas com alterações (sustenidos e bemóis). De seguida podemos ver a proposta de Z. Kodály, baseado também no uso germânico de sufixos para bemóis e sustenidos.)

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----------|----|-----------|----|-----------|-----------|----|------------|----|-----------|----|-----------|-----------|
| (#) | | Di | | Ri | | | Fi | | Si | | Li | | |
| Nota | Dó | | Ré | | Mi | Fá | | Sol | | Lá | | Ti | Dó |
| (b) | | Rá | | Má | | | Sa | | Lo | | Tá | | |

Tabela 1 - Sílabas do sistema de dó móvel propostas por Z. Kodály (Freire, 2008, p.119)

Devido à sua popularidade e eficácia comprovada na Hungria, este sistema começou a ser introduzido e difundido por outros países, nomeadamente nos Estados Unidos da América e alguns países da Europa, tendo encontrado mais resistência naqueles onde o sistema de dó fixo predomina (Portugal, Espanha, França e Itália). Neste processo, o sistema em questão começou a captar a atenção dos educadores e dos cientistas da educação.

Este sistema caracteriza-se pela distinção da tónica/*finalis* dependendo do modo. Assim, a tónica do modo maior é denominada por dó; a tónica do modo menor, lá; a *finalis* do modo dórico, ré; etc.

De acordo com Gordon (2000), surgiu uma segunda versão deste sistema, como resultado de um “mal-entendido” de Curwen que começou por apresentar a “tónica sol-fá” de uma forma diferente de Glover: cantava a tónica do modo menor com a sílaba dó. No entanto, de acordo com o mesmo autor, assim que se apercebeu do seu erro, Curwen corrigiu e ajustou-se aos ideais estabelecidos inicialmente por Glover.

Assumindo que este se sistema relaciona necessariamente com os sons absolutos, Cruz (1995, p. 7), relembra que, na sua proposta metodológica, Kodály aconselha a introdução do sistema fixo de letras a par do sistema de dó móvel, aquando da aprendizagem da notação.

Além das vantagens já enunciadas, transversais aos diversos sistemas móveis, alguns autores referem, ainda como vantagem, a diferenciação dos modos através da distinção das tónicas das escalas/modos modelo. Por exemplo, neste sistema, a tónica da escala maior é sempre dó, a tónica da escala menor é sempre lá, a tónica do modo dórico é sempre ré, etc. Porém, isso é visto como uma desvantagem por Rogers (1984), por não existirem relações paralelas entre os modos, afirmando que é um “procedimento contrário à percepção auditiva” (Rogers, 1984, p. 134). A principal desvantagem é, no entanto, o recurso às mesmas sílabas utilizadas no sistema de dó fixo. “Os sistemas de solfejo móvel apresentam como elemento de interferência o facto de uma mesma sílaba poder representar várias alturas diferentes dependendo da tonalidade, além de também apresentar conflito com a prática instrumental” (Freire, 2008, p. 124).

Goldemberg (2000, p. 12) refere que os defensores do sistema fixo argumentam que nos sistemas móveis é necessário memorizar um grande número de sílabas (17), para designação das notas.

“O conceito de interferência proposto por Gagné pode ser aplicado na análise dos sistemas de solfejo de maneira a elucidar elementos estruturais que dificultam o processo de aprendizagem musical. Interferência ocorre quando um estímulo inicialmente adquirido como parte de uma cadeia de aprendizagem se transforma em parte de outra cadeia ou entra em choque com outros estímulos. Por exemplo, quando uma nota musical indicada por uma sílaba de solfejo apresenta diversas alturas musicais, um estímulo (sílabas de solfejo) denomina várias alturas (notas), situação na qual fica caracterizada a interferência” (Freire, 2008, p. 121).

O mesmo autor afirma que “...nos países de línguas neolatinas, o facto dos nomes das notas musicais serem representadas pelas sílabas Guidonianas não permite que o som da nota Dó possa ser associado para representar outras notas sem que ocorra interferência” (Freire, 2008, p. 122)

4.3.2. Sistema Ward

O sistema Ward consta desta revisão de literatura pela sua semelhança com o sistema de números. O objetivo deste subcapítulo é, sobretudo, esclarecer o leitor sobre as particularidades deste sistema, de forma a que este possa entender as semelhanças e diferenças entre os dois. No entanto, é de salientar que a sua utilização em Portugal não é significativa ou não suscita grande discussão entre educadores, não havendo, por isso, muita literatura que elucide sobre a sua presença neste país.

A partir de 1910, a Universidade Católica, orientada pelo Reverendo Professor Thomas Edward Shields (1862-1921), Diretor do Departamento de Educação, concebeu uma profunda reforma do ensino nas escolas católicas americanas. Um dos aspetos mais vanguardistas deste processo foi o reconhecimento da importância da música e a sua inclusão nas Escolas Primárias. Por essa razão, Thomas Shields convidou Justine Ward, professora de música da sua confiança, para elaborar os manuais para as crianças em idade escolar. Esta parceria com a Universidade Católica permitiu a Ward investigar e criar o seu método de ensino de música, destinado a crianças dos seis aos doze anos. Um dos princípios pedagógicos que mais evidenciou foi a utilização da voz como ferramenta primordial de aprendizagem.

No seu método ela descreve um sistema de solmização móvel. Nesse sistema usam-se números para designar as alturas, segundo os princípios do dó móvel: a tónica ou *finalis* do modo maior é diferenciada da tónica ou *finalis* do modo menor, ou de qualquer outro modo. Assim, no modo maior, atribui-se o número 1 à tónica, 2 ao segundo grau, e assim sucessivamente. Por sua vez, no modo menor a tónica designa-se por 6, o segundo grau por 7, o terceiro grau por 1, etc. Assim, a *finalis* do modo dórico seria 2, do frígio 3, etc.

Creio que a principal desvantagem deste sistema é que, à exceção do modo maior, a organização dos números não contribui para estruturar uma hierarquia tonal/modal. O facto de um modo começar pelo número seis e o terceiro grau desse mesmo modo se designar pelo número um leva a que todos os modos dependam de um primeiro: o modo maior. Isso coloca os próprios modos numa hierarquia, em que o modo maior é mais importante do que os restantes.

4.3.3. Sistema de números

As terminologias utilizadas para designar este sistema são várias: “notação francesa de Chevé” (Campbell, 1991, p. 52), “cifra ou notação numérica” (Cox & Stevens, 2010, p. 7) e “sistema de números” (Gordon, 2000, p. 93). Neste trabalho,

optou-se por utilizar a denominação de Gordon, por ser a mais clara e que melhor descreve este sistema.

A razão para a criação deste sistema deve-se ao facto de as sílabas “dó ré mi fá sol lá si” serem já utilizadas para designar alturas absolutas (Demorest, 2001).

Este sistema distingue-se do Sistema Ward, por atribuir sempre o mesmo nome a um grau da escala, independentemente do modo. Logo, o número 1 designa sempre a tónica ou *finalis*.

Este sistema usufrui das vantagens dos sistemas móveis descritos anteriormente, e afasta-se das desvantagens atribuídas ao sistema de dó móvel por não existir interferência ao nível das sílabas utilizadas. Tal como no sistema fixo, tem a vantagem de se utilizarem apenas sete sílabas, facilitando a memorização.

Outras vantagens são apontadas por vários autores. Segundo Demorest (2001), a associação entre a escala e a construção de acordes pode ser compreendida facilmente utilizando os números. De acordo com Gordon (2000), alguns professores argumentam que este sistema é o mais eficiente para as crianças, visto que estas já estão familiarizadas com os números.

Ainda assim, podemos enumerar algumas desvantagens particulares do sistema de números: a primeira diz respeito à imprecisão quanto ao uso de acidentes, uma vez que tal como no sistema de dó fixo, a mesma sílaba pode representar sons diferentes. A segunda é relativa ao facto de, em determinadas línguas, os números poderem ter mais do que uma sílaba, podendo interferir com o ritmo (no caso da língua portuguesa, embora alguns números tenham duas sílabas, como é o caso do quatro, cinco e sete, oralmente, devido à posição da sílaba tónica, elas não se pronunciam). Alguns professores referem ainda a possibilidade de, em determinadas situações, os números se poderem confundir com as dedilhações. Por oposição ao sistema de dó móvel, o sistema de números utiliza as mesmas sílabas para os mesmos graus, independentemente da escala ou modo. Por um lado, isso é referido como uma vantagem (Rogers, 1984), mas, por outro, os defensores do sistema de dó móvel afirmam ser um problema.

4.4. Sargam

A música clássica indiana é uma das tradições musicais mais antigas do mundo, sendo a mais popular, a seguir à música ocidental. A música da Índia divide-se em duas tradições, a música Hindustani e Carnática. A primeira é mais predominante no Norte

do subcontinente indiano, e a segunda prevalece no Sul dessa região (Mammen, Krishnamurthi, Varma, & Sujatha, 2016).

A música Carnática é, geralmente, homofónica e dá muito ênfase à performance vocal, entoada (Mammen, 2016). Esta é a tradição mais relevante para este PE, dado que tem subjacente um sistema de designação de alturas que se assemelha aos sistemas de solmização ocidentais.

Segundo Hughes e Gerson-Kiwi “as semelhanças entre os sistemas de solmização indianos e ocidentais são tão óbvias que é tentador assumir que existe alguma interdependência. No entanto, o contacto mútuo nunca foi comprovado”.

Tal como nos sistemas de solmização relativa, o Sargam atribui as sílabas *Sa-Ri- Ga- Na- Pa- Dha- Ni- Sa*, conforme a organização das notas musicais numa dada escala. Assim, este sistema é regido por um princípio hierárquico, em que cada grau da escala tem sempre o mesmo nome, independentemente das relações intervalares que a formem (Freire, 2008, p.114).

Uma das principais diferenças entre as tradições e práticas indianas e as ocidentais reside na finalidade atribuída às sílabas de solmização. Enquanto que no Ocidente as sílabas são utilizadas como uma ferramenta de aprendizagem, que raramente sai do meio meramente académico, na música indiana estas integram a música mesmo na sua vertente performativa.

5. Metodologias

A investigação possui uma abordagem, quando ao tipo de manipulação da intervenção, quasi-experimental, na medida em que existe a intervenção do investigador e não há aleatorização da amostra e da intervenção efetuada. É ecológico no respeitante à unidade de análise, sendo esta um grupo de indivíduos (alunos de Formação Musical) e longitudinal quanto à duração de acompanhamento e retrospectivo quanto ao período de referência.

É um estudo analítico e qualitativo, e existe intervenção direta do orientador.

O plano de trabalho foi constituído pelas seguintes fases: revisão de literatura, recolha de dados, implementação das estratégias, análise e avaliação de resultados, e conclusão e reflexões finais.

Assim, depois de realizada a revisão de literatura, comecei pela aplicação de um inquérito a professores de Educação e/ou Formação Musical, para perceber qual ou quais os sistemas que estes utilizam no ensino das notas musicais e se, entre eles, se encontra o sistema de números. Depois seguiu-se a implementação das estratégias, em sala de aula. Esta parte foi, possivelmente, a mais relevante, uma vez que se centrou

na utilização do sistema de números, em concomitância com o sistema de dó fixo, com o intuito de promover a compreensão auditiva, utilizando, apenas, exercícios orais.

5.1. Inquérito por questionário a professores de Formação Musical

Antes da aplicação didática do projeto, foi realizado um inquérito por questionário (anexo 1) dirigido a professores de educação/formação musical que lecionam em Conservatórios e Academias do nosso país.

O questionário é uma importante ferramenta de recolha de dados, sobretudo para as ciências humanas. Esta técnica de investigação consiste numa série de perguntas apresentadas por escrito a pessoas ou grupos que se enquadram em critérios pré-definidos, com o objetivo de conceder informação ao investigador. Esta ferramenta fomenta a sistematização e a simplicidade na análise (Carmo & Ferreira, 1998, p. 147).

Esta técnica de recolha de dados traz algumas vantagens, nomeadamente a possibilidade de manter o anonimato dos participantes e não os expor a influências por parte do pesquisador, chegar a um grande número de pessoas e permitir que os questionados respondam quando lhes for mais conveniente (Almeida & Pinto, 1995).

As questões devem focar-se e adequar-se ao objetivo da investigação. Barbosa (2012, p. 84) relembra que os questionários devem obedecer a três princípios: o Princípio da Clareza, o Princípio da Coerência e o Princípio da Neutralidade. Assim, a linguagem utilizada num inquérito por questionário é de grande importância.

Neste caso, o inquérito foi feito online e, para evitar enviesamento dos resultados, este foi enviado diretamente por mim a professores que cumpriam os pré-requisitos. Procurei enviar para professores de várias zonas do país, com diferentes experiências, para obter respostas variadas.

Utilizou-se o inquérito por questionário com o intuito de registar a opinião dos mesmos sobre a pertinência da utilização dos sistemas móveis, particularmente do sistema móvel de números, e a possibilidade de os utilizar cumulativamente ao sistema fixo. Foram utilizadas perguntas de resposta fechada, para comparação, e de resposta aberta, para poder recorrer à experiência pessoal dos professores inquiridos para validação desta investigação. Por outro lado, a inclusão de perguntas de resposta aberta, permitiu enriquecer este trabalho e comprovar a pertinência do tema em desenvolvimento.

Devido ao curto espaço de tempo, não foi possível aplicar o questionário a um elevado número de professores. É importante referir que não se pode generalizar as conclusões, a partir dos resultados destes questionários. Apesar da amostra se poder

considerar variada, não é suficientemente grande para poder representar um grupo, no caso, os professores de Educação e Formação Musical em Portugal.

5.2. Aplicação didática

Com a aplicação didática deste Projeto Educativo pretendeu-se confirmar se a utilização estruturada do sistema de números traz, realmente, benefícios para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal. Para tal, estabeleceu-se explorar o sistema em estudo apenas ao nível da oralidade.

A opção de desenvolver a sensibilidade para a hierarquia tonal/modal apenas ao nível da oralidade, deveu-se à questão, já referida, da compreensão. Segundo a literatura, a maior parte das dificuldades de compreensão tonal, ao nível notacional, devem-se à falta de compreensão sensorial. Autores como Sloboda (1978), Bamberger (1996), Gordon (2000) e McPherson (2002), afirmam que a introdução da notação deve ser posterior à compreensão tonal e reconhecimento de dados sensoriais. Explicam ainda que isso não se deve à falta de capacidade de compreensão notacional, quando esta é introduzida precocemente, mas sim ao facto de, quando a mesma não se desenvolve sobre um conhecimento auditivo prévio, não lhe ser atribuído um significado musical. Pelo contrário, quando a notação é introduzida como um rótulo para algo que já lhes é familiar ao nível cinestésico, os alunos experimentam a verdadeira compreensão. Estes autores utilizam a aprendizagem da língua materna como analogia para explicar o processo de aprendizagem da música.

Ainda que, como se verá a seguir, os participantes deste estudo não sejam alunos de iniciação, utilizar o sistema de números para compreensão auditiva, recorrendo apenas a exercícios orais, sem utilização da notação, pareceu-me o mais adequado. Tal como referido na problemática, mesmo os alunos mais avançados se deparam com problemas de compreensão. Muitas vezes isso não se verifica ao nível teórico, mas apenas na prática: pela dificuldade em identificar auditivamente conceitos que conhecem pela teoria.

A aplicação didática deste Projeto Educativo teve lugar em duas sessões de 60 minutos, nas quais se aplicaram as mesmas atividades, usando repertório diferente. Na primeira sessão, utilizou-se apenas o sistema de dó fixo. Na segunda, utilizou-se o sistema de números, como complemento ao sistema de dó fixo. As respostas de cada aluno foram obtidas através de questionários cujo objetivo foi registar as dificuldades sentidas pelos participantes, de forma a poder comparar se a utilização do sistema de números contribui para o objetivo primordial desta investigação.

No final da implementação do projeto, após a segunda sessão, coloquei aos alunos uma questão final, de resposta fechada, cujo objetivo foi perceber se, na opinião deles, a utilização do sistema de números contribuiu para o desenvolvimento do seu pensamento tonal e da sua sensibilidade para a hierarquia modal. Procurei valorizar a sua percepção acerca do que haviam vivenciado pois, tendo em conta a sua idade e a sua experiência de aprendizagem, estes já são capazes de tecer e expressar as suas sensações e opiniões e considero que isso é um elemento fundamental para a validação deste trabalho de investigação. Não permitir a participação dos alunos na avaliação dos resultados, neste caso, e dadas as condições, não faria sentido, até porque estes foram os protagonistas da implementação deste projeto.

5.3. Constituição da Amostra

A amostra consistiu num grupo de 10 alunos do 3º Grau da Academia de Música de Cabeceiras de Basto (AMCB). Os alunos aprenderam música com o sistema de dó fixo, muito centrados no solfejo, na escola de música da banda filarmónica da mesma vila. Ingressaram todos na AMCB no ano letivo de 2017-2018 (ano de inauguração da escola) onde, desde então, são meus alunos.

Durante o ano letivo, até à implementação do projeto, estes alunos não tiveram contacto com o sistema de números.

5.4. Planificação das Sessões

5.4.1. Fonomímica e sistema de números

A fonomímica é uma técnica associada ao sistema de dó móvel, desenvolvida por Curwen e Glover como ajuda para a leitura (Demorest, 2001), na qual se utilizam gestos (ver figura 1), associados às sílabas, como identificação das várias alturas. Esta técnica foi muito valorizada e, consequentemente, popularizada por Kodály.

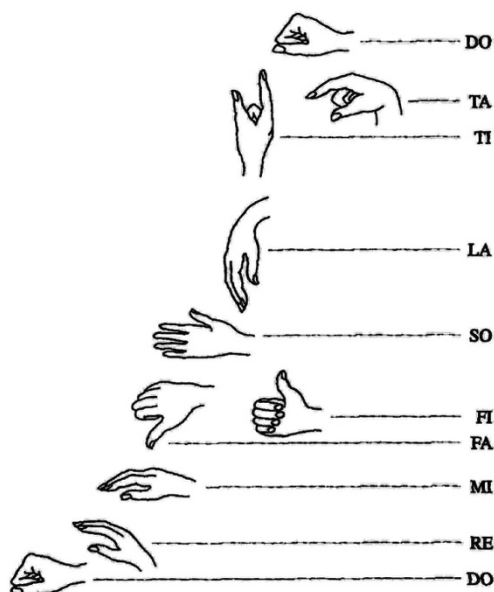


Figura 2 - Gestos da fonomímica que indicam as alturas (Torres, 1998, p.103)

Os gestos devem fazer-se sempre acompanhar pela entoação da altura que lhe corresponde, senão perde o seu propósito.

Esta técnica envolve as componentes visual, cinestésica e auditiva. Estes três elementos são descritos por Gordon (2000), como os sentidos essenciais para a aprendizagem da música, os quais devem estar sempre em equilíbrio.

São vários os benefícios que lhe são reconhecidos. Um é o facto de os gestos refletirem a distância entre os sons (intervalos) cantados (Scott, 2003). Torres (1998, p. 51) confirma e acrescenta que a fonomímica “permite desenvolver a audição anterior”.

Por outro lado, e referindo-se à utilização da fonomímica na leitura musical, segundo Demorest (2001) esta é frequentemente criticada por adicionar outro nível de complexidade à leitura musical. Para além de terem que identificar e cantar as sílabas, os alunos ainda têm que fazer o gesto.

Neste PE, utilizou-se a fonomímica apenas ao nível oral. Não se utilizou esta técnica associada à leitura. Assim, a afirmação de Demorest supracitada tornou-se irrelevante na aplicação didática deste Projeto Educativo.

Os objetivos específicos deste exercício são:

- Desenvolver ou consolidar a noção de intervalo e a sensibilidade para os intervalos melódicos e harmónicos;

- Desenvolver a fluência nos vários modos;
- Cantar a vozes, explorando a relação entre os vários graus da escala e as suas funções.

5.4.2. Criar melodias em vários modos e transpô-las

A atividade consiste em criar pequenas melodias num modo e transpô-las ou transformá-las (passar de modo maior para modo menor, por exemplo).

De forma muito dinâmica, através da imitação, os alunos familiarizam-se com o modo (previamente determinado pelo professor). Alternando entre participação em grupo e individual, os alunos improvisam pequenas melodias sobre progressões harmónicas simples que evidenciem as particularidades de cada escala/modo. Neste exercício, inicialmente, o professor será o modelo, mas, logo que possível, as melodias passam a ser criadas pelos participantes. Algumas das melodias são usadas para transposição ou transformação (de modo maior para modo menor, por exemplo).

Objetivos específicos:

- Explorar as diferenças e particularidades de cada escala e modo;
- Trabalhar a sua hierarquia através do sistema de números;
- Trabalhar a relação entre os graus da escala através do sistema de números;
- Desenvolver a capacidade de transposição melódica.

5.4.3. Entoar canções, atribuindo designações às alturas

Entoar canções, associando as alturas à sua designação, é algo que implica compreensão da hierarquia tonal, e capacidade de discriminação dos sons e da sua posição e função, no contexto tonal ou modal. Ao incluir este exercício, pretendia trabalhar isso mesmo. Além disso, essa atribuição de significado aos sons de uma melodia, é um dos níveis de compreensão musical que procuro que os alunos atinjam.

Neste caso, defini critérios para a escolha de repertório, para que este se adaptasse ao nível de conhecimento dos alunos e ao tema desta investigação, nomeadamente, a simplicidade tonal/modal, e variedade de estilos e géneros. Além disso, uma vez que estava determinado que o trabalho se desenvolveria apenas ao nível da oralidade, excluindo, portanto, a possibilidade de utilizar partituras, recorri a repertório que já lhes era familiar ou que fosse de fácil memorização, para que

pudessem explorar o sistema de números sem que isso se tornasse difícil devido a problemas de memória.

Neste caso, apesar de eu ter planeado usar determinado repertório, dei oportunidade dos alunos escolherem algumas melodias que lhes eram muito familiares, alternando entre repertório familiar e repertório novo (tão simples que se tornou, rapidamente, familiar).

Os objetivos específicos deste exercício são:

- Desenvolver o pensamento tonal e a sensibilidade para a hierarquia modal através de repertório;
- Desenvolver a capacidade de análise auditiva de uma melodia;
- Desenvolver as competências relacionadas com a transposição e transformação (alteração do modo) de melodias familiares.

5.4.4. “Qual é a Tónica?”

Este jogo é algo relativamente vulgar em aulas de Formação Musical, e foi incluído neste Projeto Educativo, por se enquadrar e por contribuir para os seus objetivos. Com ele, pretendia que os alunos, em primeiro lugar, tivessem consciência do modo ou escala em que estavam a cantar, em segundo lugar, incentivava-os a estarem concentrados e focados no trabalho, devido ao fator de imprevisibilidade existente tipo de atividades.

É muito simples, e consiste em, durante a entoação de uma canção com sílaba neutra ou nome de notas, com recurso a um sinal gestual ou sonoro, o professor indicar “Tónica” e todos os alunos (ou apenas um aluno) pararem de entoar a canção e passarem a cantar o primeiro grau da escala. Isto é de tal forma simples que pode ser aplicado em qualquer momento de uma aula de Formação Musical (ou outras disciplinas da área da música), com o intuito de levar os alunos a situarem-se sempre na escala ou modo quando estão a cantar ou tocar o seu instrumento. Com o tempo, os reflexos dos alunos começam a desenvolver-se e este exercício torna-se mais fácil e intuitivo.

Os objetivos específicos deste exercício são:

- Ser capaz de situar-se dentro de uma escala ou modo;
- Ter consciência do contexto tonal ou modal ao entoar uma canção.

5.4.5. “Stop! Onde estou?”

Este exercício surgiu no seguimento do anterior, pelas mesmas razões e consiste num jogo em que durante a entoação de uma canção com sílaba neutra ou nome de notas, reagindo a um gesto ou a um sinal sonoro introduzido pelo professor, os alunos (ou apenas um aluno) tem de se situar na escala ou modo, indicando qual o grau que acabara de cantar. À semelhança do exercício anterior e, usando os mesmos princípios, este exercício pretende que os participantes se tornem mais conscientes do contexto tonal/modal em que se encontram, sabendo situar-se na hierarquia tonal/modal. Pode usar-se de forma esperada ou inesperada, durante a atividade de entoação ou outras.

Ambos os exercícios podem fazer parte da rotina de sala de aula, quer de Formação Musical, quer das outras disciplinas do ensino de música, independentemente do sistema de designação de alturas usado.

Os objetivos específicos deste exercício são:

- Ser capaz de se situar dentro de uma escala ou modo;
- Ter consciência do contexto tonal ou modal ao entoar uma canção.

5.4.6. Exercício de improvisação

sobre progressões harmónicas simples que podem ser tocadas no piano pelo professor ou cantadas pelos alunos. – Baseado no método *Jump Right in* (método de aprendizagem formal de instrumento, baseada nos princípios descritos no livro *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon, que procura desenvolver a consciência de harmonia em todas as tonalidades e modos desde o início dos estudos musicais, este exercício prevê a utilização da improvisação como forma de consolidação de conhecimentos, como forma de exploração dos graus de uma escala ou modo e como forma de avaliação da compreensão dos alunos, por parte do professor, para regulação de aprendizagens.

Gellrich (apud Kenny & Gellrich, 2002, p. 1995) afirma que, considerando que improvisar requer o domínio de vários aspetos (rítmicos, melódicos, harmónicos e técnicos), é necessário dividir as diferentes áreas, as quais devem ser desenvolvidas de forma sistematizada e paralela. Neste trabalho, o foco é desenvolver a consciência para a hierarquia tonal/modal, pelo que isso se refletiu neste exercício. Por essa razão, não se trabalharam outros aspetos, que não o enunciado, respeitando, no entanto a

sequência de aprendizagem sugerida pelo autor, recorrendo a progressões harmónicas e ritmos simples.

Assim, procurando um ambiente propício e estimulando a aceitação do erro como parte do processo de aprender, esta atividade coloca os alunos no centro da aprendizagem, uma vez que esta requer a sua participação ativa. Procura-se, portanto, explorar a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas³, incluindo as dificuldades dos alunos como oportunidades de aprendizagem em grupo (Savin-Baden & Major, 2004). Esta metodologia é eficaz em todos os níveis de ensino. No nível em questão pode ser fácil, porque os alunos já conseguem resolver problemas musicais de grande complexidade, porém, pode ser difícil se os alunos nunca experienciaram este tipo de atividade, pelo que a dificuldade deve ser adaptada ao grupo e aos participantes individualmente.

Os objetivos específicos deste exercício são:

- Desenvolver a fluência nos vários modos;
- Consolidar e sintetizar a aprendizagem;
- Ser criativo e autónomo na utilização dos modos/escalas;
- Do ponto de vista do professor, avaliar e regular as aprendizagens.

5.5. Questionários

No final de cada sessão, os participantes responderam a um questionário (ver anexos 2 e 3), no qual se aferiu a dificuldade sentida pelos alunos, em cada um dos exercícios. Esta opção teve em conta que, à partida, fruto do estágio de desenvolvimento psicossocial e do seu percurso escolar dos participantes deste PE, estes conseguem responder de forma ponderada a questões acerca da sua participação, nomeadamente da dificuldade sentida em cada exercício, ao longo das sessões. Um aluno mais experiente é, e conforme a literatura sustenta, mais consciente das suas capacidades (McPherson & Zimmerman, 2002, p. 336).

³ Técnica de ensino-aprendizagem cujas características são:

- O foco da aprendizagem são problemas que não têm apenas uma resposta correta;
- Os alunos trabalham o problema em grupos heterogéneos, que incentiva à aprendizagem pela interação dos pares;
- Os problemas levam os alunos a desenvolver competências de resolução de problemas;

As várias possibilidades de resolução levam ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação. (Savin, 2004)

6. Resultados

6.1. Análise das respostas ao questionário

Para analisar as respostas ao questionário optei por organizá-las em gráficos e tabelas. As respostas fechadas estão apresentadas em gráficos, que permitem uma interpretação fácil, intuitiva e inequívoca dos dados. As respostas abertas

A pergunta “Quais os graus que leciona?” foi incluída neste questionário com o objetivo de confirmar a variedade da amostra, garantindo que esta cobre todos os graus do ensino de música. As respostas obtidas podem ser analisadas a partir do seguinte gráfico:

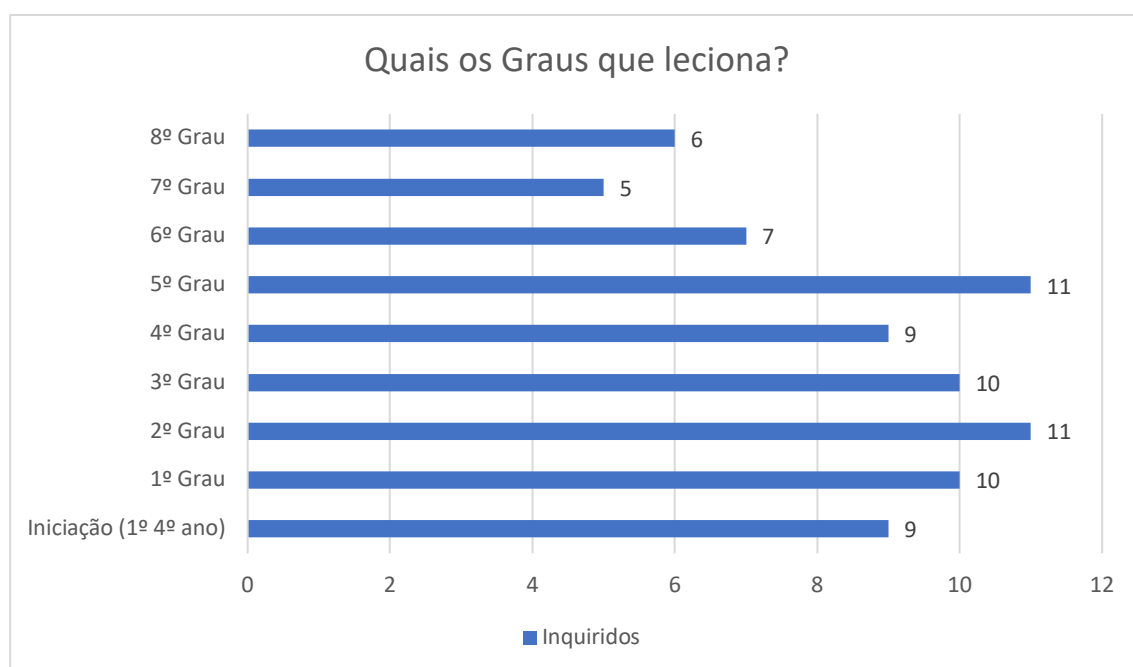


Gráfico 1 - Graus lecionados pelos professores inquiridos

Estamos, portanto, perante uma amostra cuja experiência abrange todos os graus de ensino. As diferentes experiências vivenciadas pelos professores condicionarão, logicamente, a sua opinião sobre os sistemas de designação de alturas e sobre as consequências que estes podem ter na aprendizagem. É evidente que a realidade vivida por um professor que trabalha essencialmente com alunos de iniciação poderá ser diferente da realidade vivida por um professor que se relaciona essencialmente com alunos dos últimos graus de ensino.

À pergunta “Conhece sistemas móveis para designação de alturas?”, como se pode ver no seguinte gráfico, todos os inquiridos responderam “sim”.

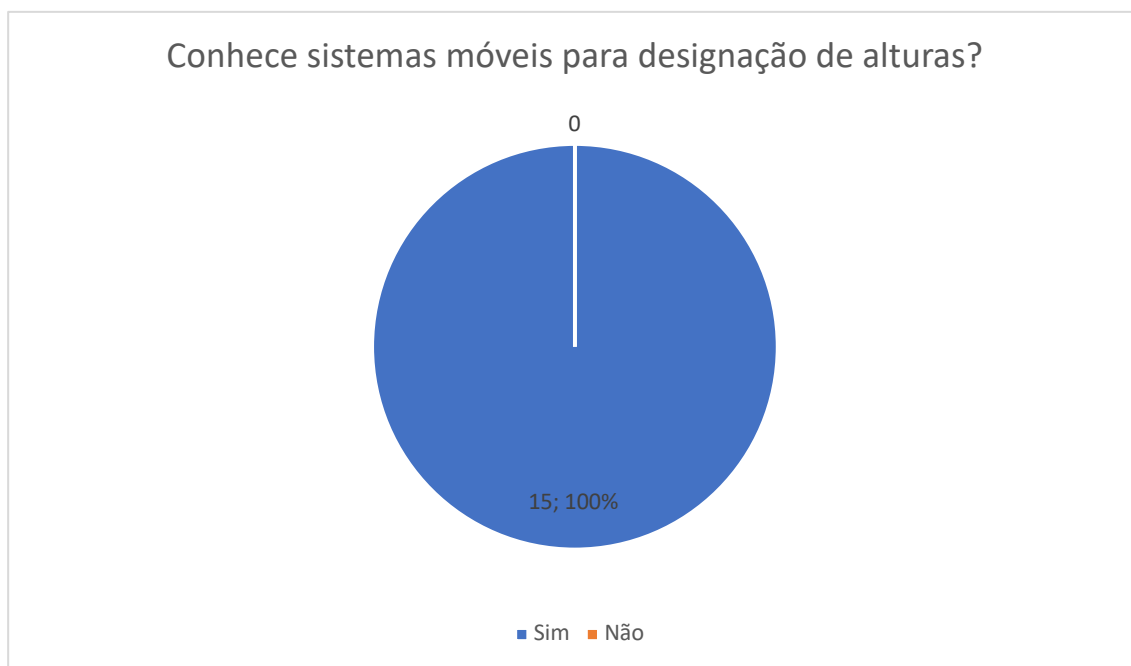


Gráfico 2 - Respostas à pergunta "Conhece sistemas móveis para designação de alturas?"

Na pergunta "Utiliza-os?", não houve a mesma unanimidade. Como se pode ver no seguinte gráfico, 73% (onze indivíduos) dos inquiridos utiliza-os, e 27% (quatro indivíduos) opta por não o fazer.

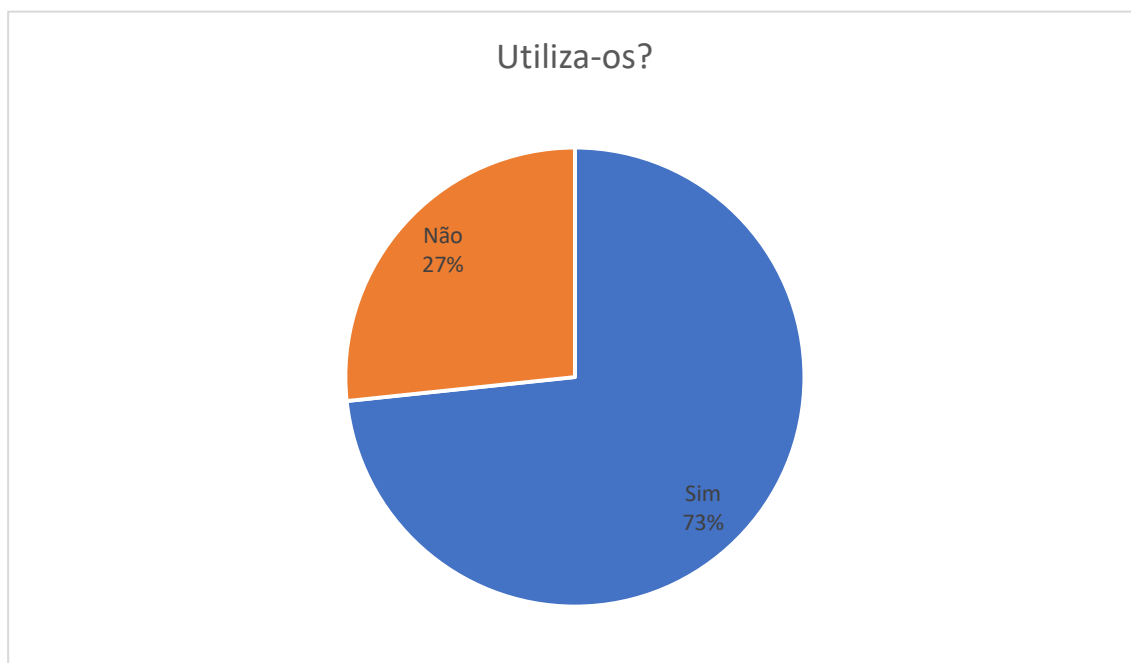


Gráfico 3 - Respostas à pergunta "Utiliza-os [sistemas móveis para designação de alturas]?"

Embora a amostra utilizada não seja válida, em número, de tal forma que permita fazer uma reflexão sobre o estado do ensino de Formação Musical, em Portugal, é

interessante constatar que o número de inquiridos que utilizam sistemas móveis para designação de alturas é superior ao número de inquiridos que não os utiliza. Apesar do paradigma de utilização do sistema de dó fixo, em Portugal, existem professores que se interessam pela utilização de sistemas móveis, contrariando a tendência que se verificou em Portugal, no passado.

À pergunta “Que sistemas utiliza?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

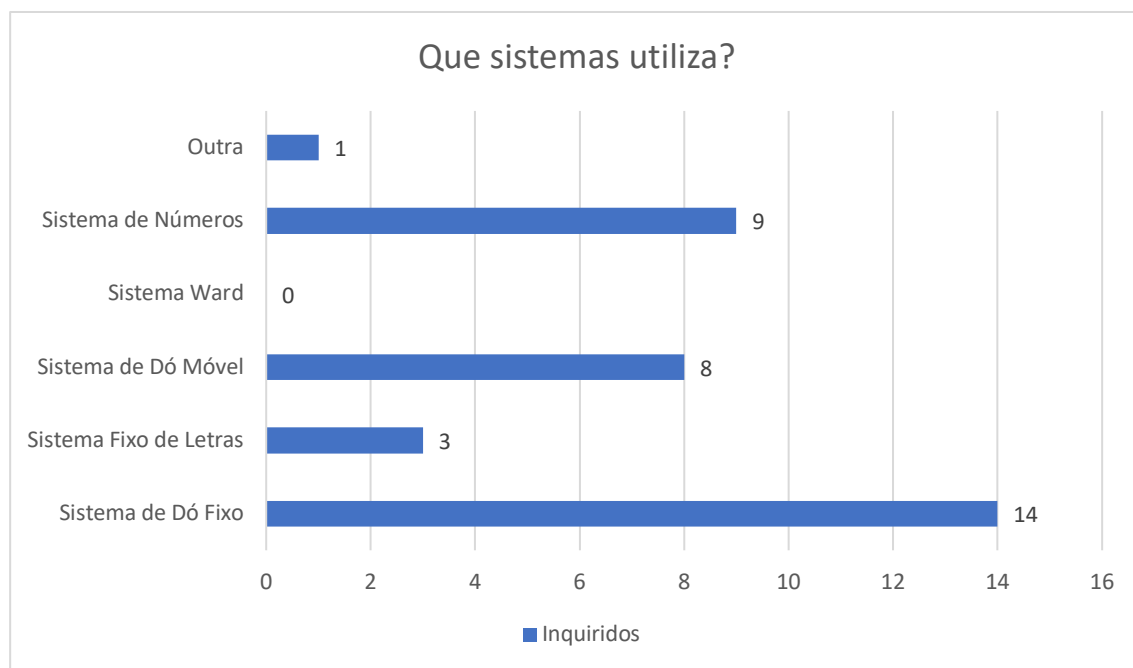


Gráfico 4 - Respostas à pergunta “Que sistemas utiliza?”

Como podemos perceber através da análise do gráfico, o sistema de dó fixo é a escolha predominante, sendo utilizado por 14 dos 15 inquiridos. Além disso, 9 dos 15 inquiridos optam pela utilização do sistema de números, e 8 recorrem ao sistema de dó móvel nas suas aulas. Três dos participantes utilizam o sistema de letras (tendo especificado que este estava relacionado com o ensino de cifras), e um dos participantes considerou a utilização da fonómica como forma de designação de nomes de notas, por ser uma forma de comunicação gestual.

Com a pergunta aberta “Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)?”, pretendeu-se perceber quais as razões que sustentavam as escolhas dos professores inquiridos relativas aos sistemas (quer fixos, quer móveis). As respostas foram organizadas em quatro categorias, consoante os motivos descritos pelos participantes: paradigma, eficácia, versatilidade e influência ou sugestão. O quadro seguinte sintetiza as respostas obtidas, apresentando a frequência (número de vezes

em que a mesma razão foi referida por diferentes participantes), e o excerto da resposta que permite inseri-la na categoria.

Tabela 2 - Análise das respostas à pergunta aberta "Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)?"

| Razões que sustentam as escolhas dos professores relativas aos sistemas que utilizam | Frequência | Unidades de Contexto | Identificação do questionário |
|---|-------------------|--|--------------------------------------|
| Paradigma | 6 | "O sistema de dó fixo é o mais utilizado no nosso país. [...] não é propriamente uma opção, é mais uma necessidade." | 1 |
| | | "Pouca prática com o sistema do dó móvel" | 11 |
| | | "...é o mais usado em Portugal" | 12 |
| | | "...não foi uma escolha" | 13 |
| | | "...foi uma inevitabilidade" | 14 |
| | | "...por ser o padrão" | 15 |
| Eficácia | 11 | "O sistema de números utilizo mais para trabalhar harmonia, mas também melodia" | 2 |
| | | "São ferramentas de trabalho que facilitam a aprendizagem" | 3 |
| | | "Por considerar que pode ajudar os alunos a identificar os graus em cada tonalidade" | 4 |
| | | "Todos os sistemas têm as suas vantagens" | 5 |

| | | | |
|---------------|---|---|----|
| | | “Adapto os sistemas aos alunos e aos seus conhecimentos e necessidades” | 7 |
| | | “compreensão” | 8 |
| | | “Para desenvolvimento do programa” | 10 |
| | | “...utilizo como forma de resolução de problemas” | 12 |
| | | “...facilita a compreensão...” | 13 |
| | | “[para] evidenciar os graus tonais” | 14 |
| Versatilidade | 2 | “Maior espectro de abordagem ao trabalho melódico” | 6 |
| | | “Versatilidade” | 8 |
| Influência | 2 | “Influenciado por uma colega” | 9 |
| | | “...é usado vulgarmente no conservatório onde trabalho” | 12 |

Ao analisar as respostas, sintetizadas na tabela anterior, pode verificar-se que os critérios para a escolha de um determinado sistema, descrita por dez em quinze dos inquiridos, reside na sua eficácia. O segundo motivo mais descrito consiste na utilização por paradigma, e, analisando a fundo, percebemos que diz respeito, sobretudo, ao sistema de dó fixo e, excecionalmente, à utilização do sistema fixo de letras associadas às cifras. Estas são duas formas de utilização que se podem considerar paradigmáticas, por serem sistemas que estão extremamente enraizados em determinados contextos.

Com a pergunta aberta “O que pensa do sistema móvel de números?” pretendeu-se verificar a pertinência da utilização deste sistema, através das conclusões tiradas pelos professores de Formação Musical inquiridos. Essas conclusões foram agrupadas por adjetivos, sugeridos pelos próprios participantes, através das palavras utilizadas nas suas respostas: útil, confuso, acessível e limitado. Dois dos inquiridos (8º e 9º questionários, anexo 1), não responderam a esta questão por não conhecerem o sistema de números suficientemente bem, ao ponto de formarem uma opinião. As respostas dos restantes encontram-se sintetizadas na seguinte tabela:

Tabela 3 - Análise das respostas à pergunta aberta “O que pensa do sistema móvel de números?”

| O que pensa do sistema móvel de números? | Frequência | Unidades de Contexto | Identificação do questionário |
|---|-------------------|--|--------------------------------------|
| Útil | 10 | “...traz várias vantagens” | 1 |
| | | “...bastante útil” | 3 |
| | | “...ajuda a identificar os graus” | 4 |
| | | “...facilita o processo de transposição” | 6 |
| | | “... é positivo” | 7 |
| | | “É útil...” | 10 |
| | | “É um sistema muito útil” | 12 |
| | | “Permite contrapor os modos” | 13 |
| | | “Pode ser muito útil” | 14 |
| | | “... deve ser muito útil” | 15 |
| Confuso | 2 | “Pode provocar alguma confusão...” | 1 |
| | | “...confuso” | 7 |
| Acessível | 3 | “...é muito acessível...” | 2 |
| | | “...cantamos sem pensar” | 5 |
| | | “É prático” | 11 |
| Limitado | 3 | “É um sistema móvel com bastantes falhas” | 3 |
| | | “Tem (...) a limitação de não diferenciar o modo/escala” | 4 |
| | | “...não está suficientemente bem estruturado para ser utilizado de forma exclusiva.” | 14 |

A última pergunta de resposta fechada tinha como objetivo perceber se, independentemente da sua utilização e no seguimento das observações feitas anteriormente, os professores inquiridos concordavam que o sistema de números contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal. As respostas obtidas podem ser visualizadas no seguinte gráfico.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal?

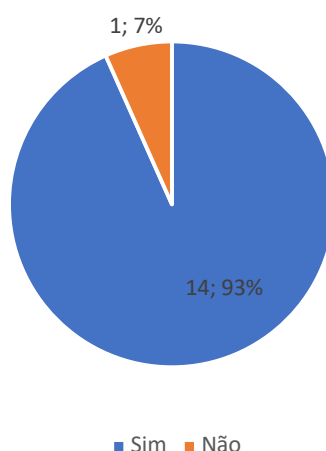


Gráfico 5 - Respostas à pergunta "Concorda que esse sistema [de números] contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal?"

Como podemos ver no gráfico, 14 dos 15 inquiridos concordam que o sistema de números contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal.

O inquérito termina com a pergunta de resposta aberta "O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical?". Com esta pergunta pretendia perceber se, pela experiência dos inquiridos, a utilização de mais do que um sistema, nomeadamente um fixo e um móvel (ou até mais do que um), seria, ou não, benéfica para os alunos. Uma vez mais, as respostas obtidas foram agrupadas por categorias, designadas por adjetivos sugeridos pelos participantes nas suas respostas: útil, necessário, difícil e possível.

Tabela 4 - Análise das respostas à pergunta aberta "O que pensa da concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de Formação Musical?"

| O que pensa da concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de Formação Musical? | Frequência | Unidades de Contexto | Identificação do questionário |
|--|------------|------------------------|-------------------------------|
| | 10 | "...é muito vantajoso" | 1 |

| | | | |
|------------|---|---|----|
| Útil | | “...é sempre uma mais valia...” | 2 |
| | | “Acho positivo” | 4 |
| | | “...muito útil...” | 7 |
| | | “Acho que facilita a apreensão dos conteúdos” | 8 |
| | | “São uma mais valia” | 9 |
| | | “São bons” | 11 |
| | | “...é muito útil...” | 12 |
| | | “É útil...” | 13 |
| | | “...muito vantajoso” | 15 |
| Necessário | 4 | “necessário” | 1 |
| | | “...devemos experimentar (...) várias formas” | 2 |
| | | “...essenciais” | 5 |
| | | “...é indispensável” | 14 |
| Difícil | 2 | “dificuldades na sua implementação” | 1 |
| | | “...se mal orientados, (...) pode provocar alguma confusão” | 4 |
| Possível | 3 | “conciliável” | 1 |
| | | “possível” | 3 |
| | | “É possível coexistirem” | 6 |

É interessante constatar que alguns dos inquiridos têm duas visões diferentes sobre a mesma questão. Por exemplo, o professor 4 considera útil e difícil, devido aos problemas que podem advir da sua implementação. Há uma clara predominância das respostas agrupadas na categoria “útil” o que, em última análise, vai ao encontro das respostas dadas às perguntas anteriores, confirmando a pertinência deste Projeto Educativo. As respostas obtidas permitem, ainda, conjecturar que a utilização de sistemas fixos e móveis, simultaneamente, é algo comum nas aulas de Formação Musical.

6.2. Análise da aplicação didática

6.2.1. 1ª Sessão

A primeira sessão de aplicação deste Projeto Educativo, ocorreu no dia 28 de Abril de 2018.

Nesta sessão, realizaram-se todos os exercícios recorrendo apenas ao sistema de dó fixo. Esta sessão funcionou como uma forma de controlo ou como um elemento de comparação, para verificar os resultados da utilização do sistema de números associado ao sistema de dó fixo, como utilizado na segunda sessão.

Foram incluídos todos os exercícios previstos, pela ordem por que foram descritos, anteriormente:

1. Cantar obedecendo à fonomímica
2. Criar melodias em diferentes modos e transpô-las
3. Entoar repertório familiar com designação de alturas
 - 3.1. “Qual é a tónica?”
 - 3.2. “Stop! Onde estou?”
4. Improvisar

O primeiro exercício foi realizado com nome de notas do sistema de dó fixo (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si e dó), apenas recorrendo às escalas modelo: dó maior, lá menor, ré dórico e sol mixolídio. Os modos escolhidos foram apenas os que os alunos já conheciam, sendo que ao nível das escalas maior e menores natural e harmónica, tinham conhecimento aos níveis oral, auditivo e notacional, enquanto que os modos dórico e mixolídio só tinham conhecimento aos níveis oral e auditivo. Ou seja, apesar de terem sido todos explorados neste exercício, o conhecimento e fluência nas escalas maior e menores é superior ao conhecimento e fluência nos modos dórico e mixolídio. No geral, os alunos demonstraram facilidade neste exercício. Ao longo do exercício deram-se melhorias ao nível da afinação e da atenção e reflexos por parte dos alunos.

Como exercício de facilitação para o exercício seguinte, recorri à entoação de escalas/modos, e exploração das mesmas, através de ordenações.

Quanto à criação de melodias em diferentes modos e transposição das mesmas, optei por dar o exemplo, criando melodias nos modos já referidos e exemplificando. Não houve, por isso, uma explicação do exercício. O mote da tonalidade ou modo foi sempre dado por mim, através do acompanhamento ao piano, não havendo, portanto, liberdade total ao nível da criação das melodias, pois os alunos foram condicionados. Estes, rapidamente, entraram na dinâmica. Nem todos criaram melodias, uma vez que eu permiti que esse fosse um ato voluntário. No entanto, no que diz respeito à transposição,

houve momentos de solo alternados com o *tutti*, em que todos os alunos tiveram de participar individualmente. Esta estratégia permitiu-me monitorizar o desempenho dos alunos de forma mais eficiente. Pude, portanto, perceber que este exercício não foi fácil para muitos alunos, sobretudo no que diz respeito à fluência do nome das notas no sistema de dó fixo.

O repertório utilizado no terceiro exercício foi:

- “Papagaio loiro” (canção tradicional portuguesa);
- “O balão do João” (canção infantil portuguesa);
- “Ai, borda” (canção tradicional portuguesa);
- Tema do 4º andamento da Sinfonia de Novo Mundo de Dvorak;
- “Down by the Station” (Popular dos EUA, retirada do livro *Jump Right in*);
- Refrão da música “Havana” de Camila Cabello (pop);
- Melodia em modo dórico criada pela turma fora do contexto desta investigação.

O repertório usado foi sugerido pelos alunos, sendo que a única imposição era que todos os alunos estivessem familiarizados com os temas, para que não consistissem, em si mesmo, uma dificuldade na realização do exercício.

Neste exercício, optei por não utilizar o piano, uma vez que, perante as dificuldades que o exercício causaria aos alunos, a sua utilização poderia ser uma forma de obter as respostas, sem tomar consciência das tonalidades ou modos, poupando-lhes o trabalho e o esforço. Além disso, fui eu que coordenei as sugestões de repertório e moldei o exercício de forma a explorar os elementos que eram importantes para este trabalho de investigação: explorar várias tonalidades e transpô-las, considerando uma tónica diferente, ou transformando-as para se adaptarem a diferentes modos. Foi nesta atividade que se incluiu o reconhecimento do grau tonal que estavam a cantar no momento da minha indicação, assim como a consciência da tónica. A dificuldade neste exercício foi variável, consoante o que estavam a cantar e a tonalidade em que estavam a cantar.

Para terminar a sessão, fez-se o exercício de improvisação. Para tal, utilizei progressões simples, nomeadamente:

- I, I, V7, I (em modo maior)
- I, I, VII, I (em modo mixolídio)
- i, VII, VII, i (em modo dórico)
- i, iv, V7, i (em modo menor)

Em todas as tonalidades os primeiros momentos de improvisação eram feitos com sílaba neutra, após contextualização da tonalidade e apresentação da progressão

harmónica e, só quando os alunos estavam confortáveis a improvisar com sílaba neutra é que lhes foi solicitado que cantassem com nomes de notas, com o sistema de dó fixo.

6.2.2. 2ª Sessão

A segunda sessão de aplicação deste Projeto Educativo ocorreu no dia 6 de Maio de 2018.

Nesta sessão, utilizou-se, por fim, o sistema de números, como forma de facilitar o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal. Os exercícios realizados foram exatamente os mesmos. Porém, recorreu-se ao sistema de números, além do sistema de dó fixo (utilizado de forma exclusiva na primeira sessão).

O primeiro exercício foi o único realizado com o sistema de números de forma exclusiva.

O sistema de números atribui as designações às alturas consoante a sua posição no modo. Isso revelou-se muito interessante porque permitiu evidenciar as diferenças entre os modos. Para utilizar este sistema, por uma questão de coerência, não mudando a designação das alturas nos diferentes modos, optei por manter os mesmos gestos para todos os modos, indicando em que modo estávamos dizendo o nome do modo.

Assim, a fonomímica foi adaptada aos princípios do sistema de números: a tónica ou *finalis* foi designada pelo número 1, independentemente da escala ou modo. Esta opção afasta a fonomímica das suas normas convencionais, uma vez que estas coincidem com os princípios do dó móvel, em que cada modo é designado pelas sílabas do seu modelo: a escala maior tem como modelo Dó Maior, a menor tem como modelo lá menor, etc.

“As vantagens da junção do sistema numérico à fonomímica, prendem-se com o facto de aliarmos uma técnica que não está subjugada a uma única relação intervalar (sistema numérico) aplicados a uma mnemónica espacial da altura sonora (fonomímica)” (Marques, 2013).

Durante o exercício, também se verificou evolução dos alunos ao nível da afinação, atenção e reflexos, como aconteceu na primeira sessão.

No exercício de criação de melodias em diferentes modos e transposição das mesmas, voltei a começar por dar exemplos, criando melodias nos modos já referidos e exemplificando. Não houve, novamente, uma explicação do exercício, e o mote da tonalidade ou modo foi sempre dado por mim, através do acompanhamento ao piano. Estes, como já conheciam a dinâmica, começaram a participar desde logo. Desta vez todos criaram melodias, mesmo sendo este um ato voluntário. Mais uma vez, no respeitante à transposição, houve momentos de solo alternados com o *tutti*, em que

todos os alunos participaram individualmente. Pude confirmar que a utilização do sistema de números em atividades de entoação, resulta e é bastante acessível, pelo que torna a integração de todos os alunos mais fácil. Como previsto, não se utilizou este sistema de forma restrita. Utilizou-se como um meio para facilitar a compreensão da hierarquia tonal/modal, antes da utilização do sistema de dó fixo. Alternou-se entre os dois sistemas de forma muito orgânica, conforme as necessidades. Utilizou-se muito a estratégia de conversão do sistema de números em sistema de dó fixo. Os alunos criavam melodias utilizando os números para designar as alturas, e convertiam (individualmente e em grupo) para o sistema de dó fixo (sabendo, à partida, a tonalidade ou modo).

O repertório utilizado no terceiro exercício foi, como na sessão anterior, sugerido pelos alunos, sendo que, desta vez, incentivei-os a relembrem o repertório utilizado na sessão anterior (para observar as diferenças), além de outro que eles sugerissem. Assim, trabalhou-se sobre os temas seguintes:

- “O balão do João” (canção infantil portuguesa);
- Tema do 4º andamento da Sinfonia de Novo Mundo de Dvorak;
- “Down by the Station” (Popular dos EUA, retirada do livro *Jump Right in*);
- Refrão da música “Havana” de Camila Cabello (pop);
- Melodia em modo dórico criada pela turma fora do contexto desta investigação, utilizada na sessão anterior;
- “Peace to the world” (cânone tradicional dos EUA);
- “Oh sum gali sum” (tradicional da Palestina).

Uma vez mais, neste exercício, optei por não utilizar o piano, pela mesma razão enunciada na descrição da primeira sessão. Além disso, fui eu que coordenei as sugestões de repertório e moldei o exercício de forma a explorar os elementos que eram importantes para este trabalho de investigação: explorar várias tonalidades e transpô-las, considerando uma tónica diferente, ou transformando-as para se adaptarem a diferentes modos. Nesta atividade incluiu-se o reconhecimento do grau tonal que estavam a cantar no momento da minha indicação, assim como a consciência da tónica. Com a utilização do sistema de números, estes dois desafios tornaram-se muito mais fáceis para os alunos.

A utilização do sistema de números não foi exclusiva, mas sim complementar ao sistema de dó fixo. Assim, após a entoação com o sistema de números, disse aos alunos em que tonalidade iam cantar, com as sílabas do dó fixo. Desta forma, a utilização do dó fixo surgiu depois da consciência da hierarquia tonal/modal.

Para terminar a sessão, assim como na primeira sessão, fez-se o exercício de improvisação. Para tal, utilizei exatamente as mesmas progressões harmónicas, para começar, e os alunos improvisaram com sílaba neutra e, depois, com os números. Mais uma vez, depois da utilização do sistema de números, seguiu-se o dó fixo.

6.3. Análise comparativa das sessões

No primeiro exercício, fonomímica, a minha percepção foi que os alunos tiveram mais facilidade em realizar este exercício com o sistema de números. Pude confirmar a veracidade da minha percepção através dos questionários, que se encontram no capítulo seguinte. A possibilidade de contrapor os diferentes modos utilizando as mesmas sílabas (característica da utilização do sistema de números), neste caso, foi uma vantagem.

No que concerne ao segundo exercício, as diferenças foram evidentes. Se, apenas utilizando o sistema de dó fixo, os alunos revelavam falta de compreensão das tonalidades ou modos, ficando, frequentemente, perdidos ou confusos, com a utilização do sistema de números, os alunos mostraram-se mais confortáveis e conscientes do que estavam a cantar. Isso manifestou-se, sobretudo, pelo facto de, na primeira sessão, os alunos terem realizado facilmente o exercício nas tonalidades que consideravam mais fáceis, mas, no mesmo modo, tomando uma tónica diferente, perdiam-se, saindo facilmente do mesmo (desafinando por insegurança ou utilizando notas que não pertenciam). Utilizando o sistema de números, não se verificaram os mesmos problemas e, quando se regressou ao sistema de dó fixo, após a exploração de um dado modo com números, uma vez mais, os alunos não revelaram as dificuldades verificadas na primeira sessão.

Com relação ao terceiro exercício, no qual existiam três desafios diferentes (cantar identificando as notas, evocar a tónica e identificar o grau que estavam a cantar, quando lhes era pedido), os resultados assemelharam-se muito aos descritos anteriormente. Um dos aspetos mais interessantes desta experiência foi verificar que os alunos, na primeira sessão, reconheciam a tónica, mas, dependendo da tonalidade ou modo, chegavam à resposta com alguma dificuldade. Na segunda, tanto na evocação da tónica como na identificação do grau que estavam a cantar, com a utilização do sistema de números, as dificuldades dissiparam-se.

O exercício de improvisação, foi, de todos, o mais difícil. Independentemente do sistema utilizado, improvisar requer várias competências e, embora estes alunos tenham trabalhado no sentido de desenvolverem essas competências, desde o início do ano letivo, isso nem sempre aconteceu. Porém, neste exercício também registei

algumas diferenças. Na improvisação com sílaba neutra, tudo decorreu da mesma forma, quer na primeira, quer na segunda sessão. Na atribuição de uma designação para as alturas, os números revelaram-se a opção mais simples para os alunos. O nome das notas, pelo sistema de dó fixo, nesta atividade, particularmente, revelou-se um obstáculo ao pensamento tonal, em ambas as sessões. Contudo, depois da utilização do sistema de números, e fazendo uma revisão, como ponte entre os dois sistemas (relacionando os números com as sílabas do dó fixo), os alunos mostraram-se mais confiantes.

Em ambas as sessões se excedeu ligeiramente o tempo previsto. Os alunos mostraram-se muito recetivos e, sobretudo, motivados com os exercícios implementados no decorrer deste Projeto Educativo. Creio que isso se deveu ao facto de terem passado a aula a cantar, dominando a música sem recurso a qualquer partitura.

6.4. Respostas aos questionários

Os questionários foram distribuídos no início da sessão, e os alunos responderam às questões durante a sessão, após a realização dos exercícios. Tomei a opção de os convidar a responder no fim de cada exercício, para que os resultados fossem mais fidedignos, uma vez que, no final da sessão, podiam já não ter plena consciência da dificuldade que sentiram em cada momento. As respostas foram dadas de forma individual e os alunos não tiveram oportunidade de partilhar com os colegas as suas respostas.

Optei por reunir as respostas aos dois questionários (anexos 2 e 3) num só gráfico por pergunta, para a sua interpretação visual e, conseqüentemente, a sua análise ser mais simples.

Os gráficos estão uniformizados: no eixo vertical apresenta-se o número de alunos, no eixo horizontal apresenta-se o grau de dificuldade sentida. As barras azuis dizem respeito às respostas obtidas nos questionários relativos à primeira sessão, e as barras cor-de-laranja as respostas obtidas nos questionários relativos à segunda sessão.

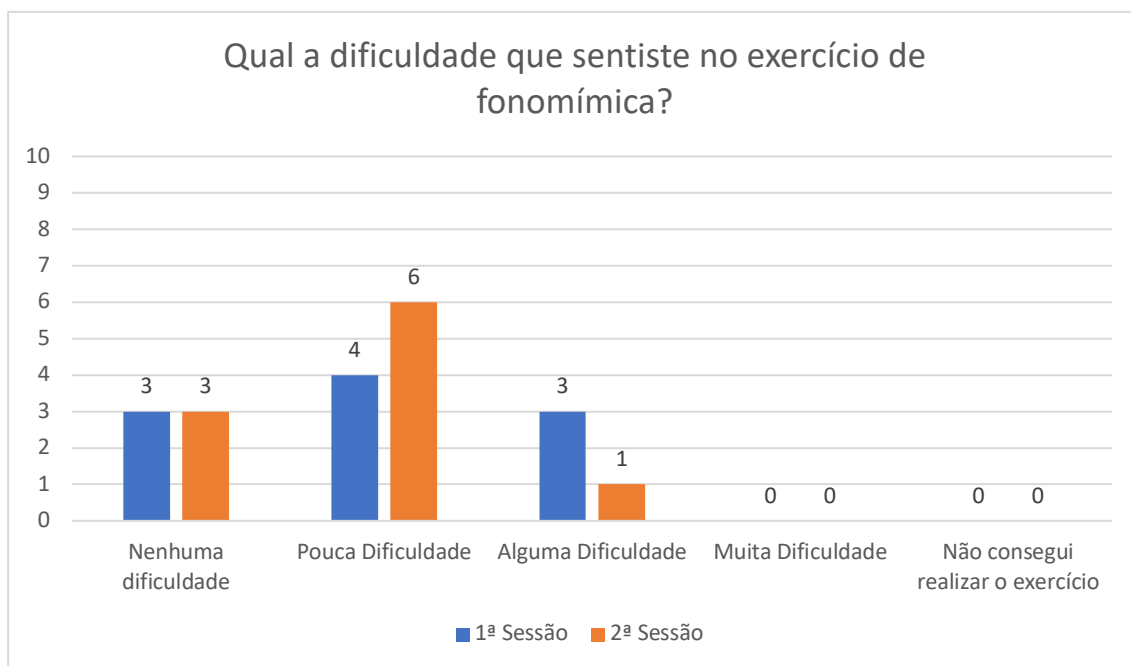


Gráfico 6 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de fonomímica.

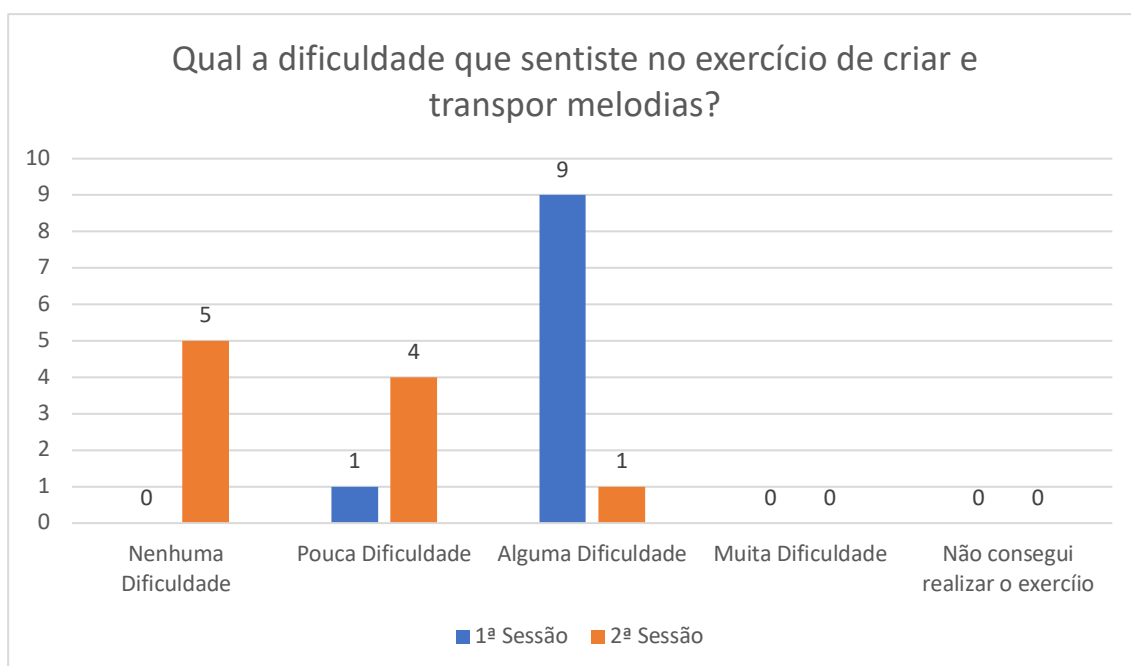


Gráfico 7 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de criação e transposição de melodias.

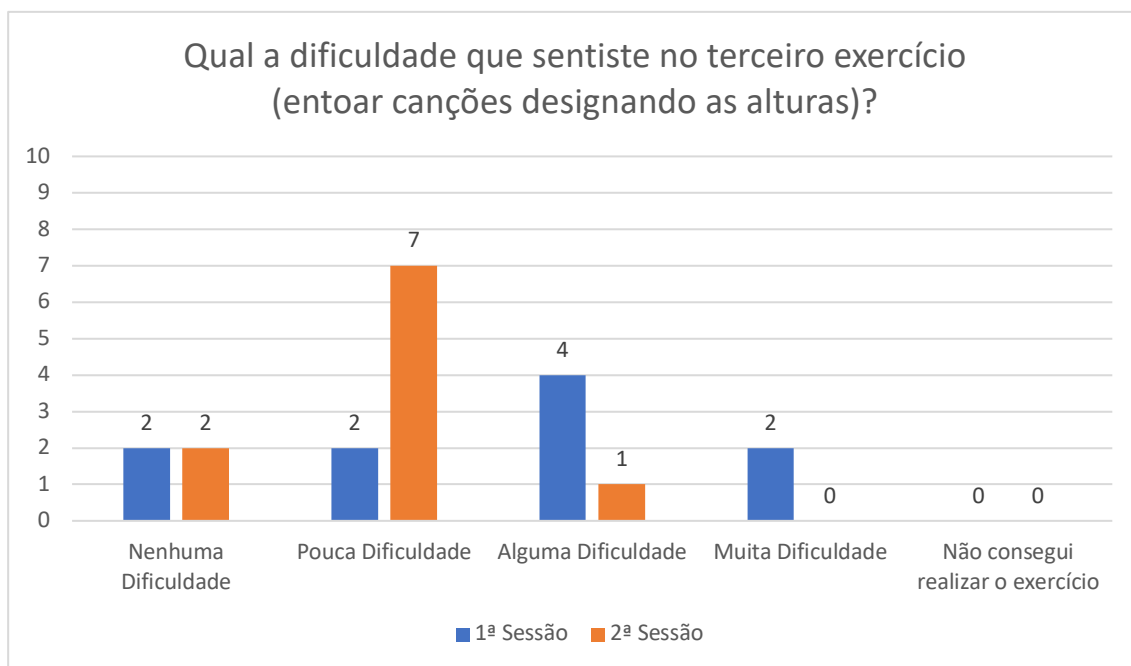


Gráfico 8 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de entoação de melodias familiares.

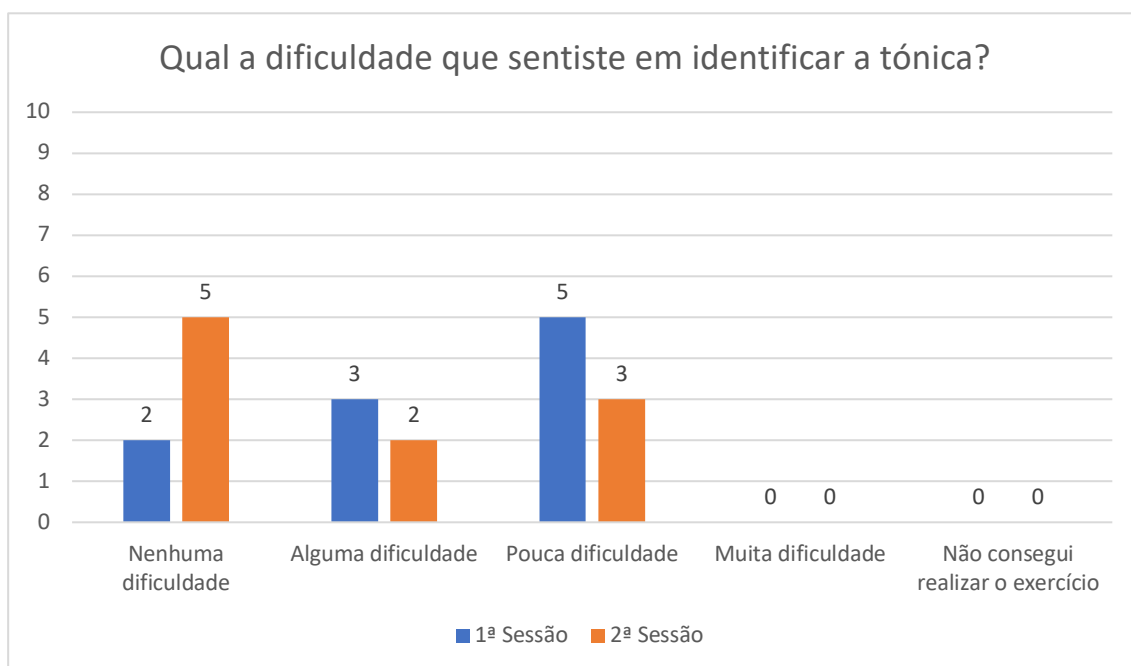


Gráfico 9 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de identificação da tónica.

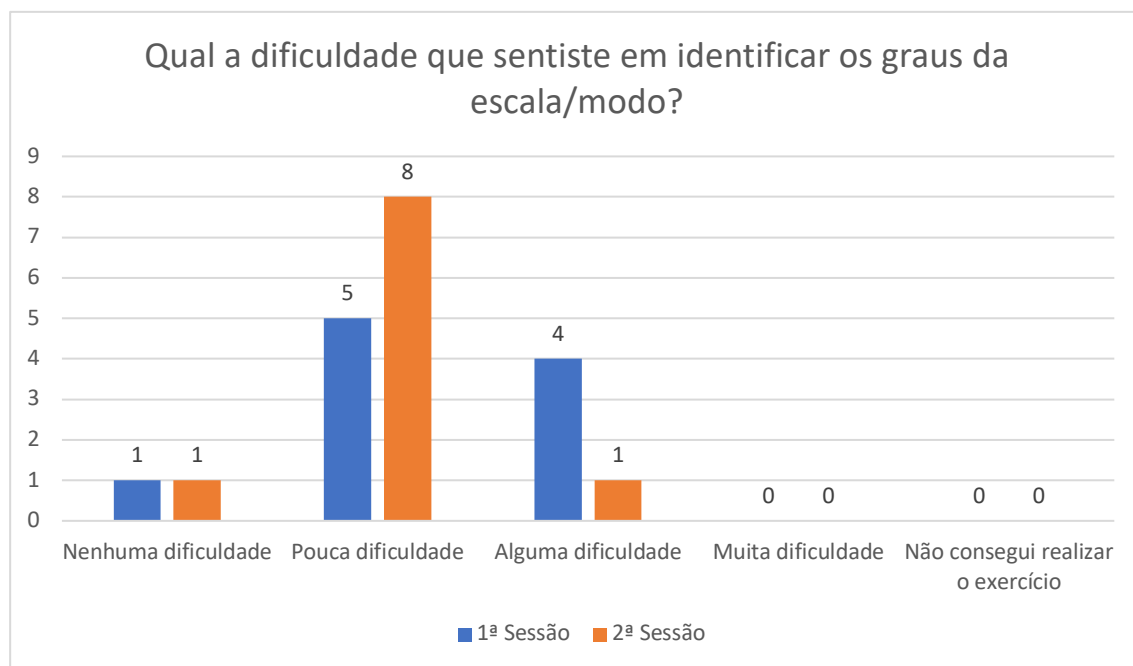


Gráfico 10 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de identificação dos graus.

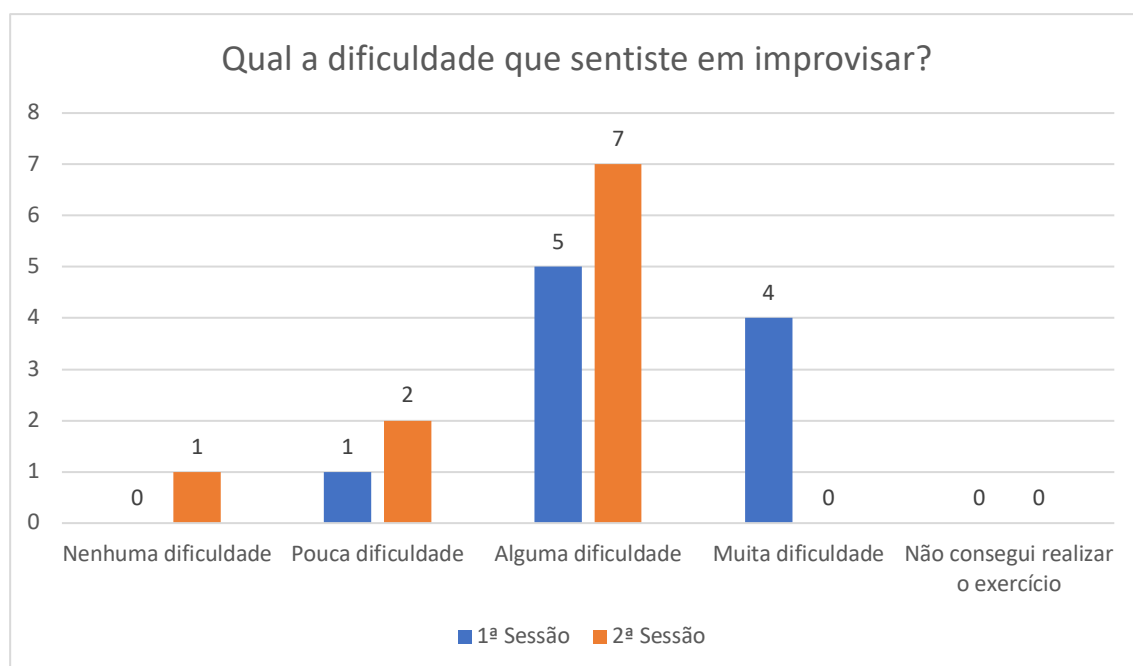


Gráfico 11 - Comparação da dificuldade sentida pelos alunos, em cada sessão, no exercício de improvisação.

Numa análise global, é possível constatar que, no geral, os participantes sentiram menos dificuldade na segunda sessão. As diferenças foram, aliás, significativas. Saliento o facto de, na segunda sessão, nenhum aluno ter sentido “muita dificuldade”, e da resposta “nenhuma dificuldade” ter sido, nesta sessão, mais frequente.

No final da implementação do Projeto Educativo, depois de recolher todos os questionários, pedi aos alunos que refletissem sobre as diferenças entre as duas sessões e respondessem a uma última pergunta: “Sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?”. Sendo uma pergunta de resposta fechada, as opções de resposta eram: sim, não e não sei. Os dez participantes responderam, unanimemente, de forma afirmativa.

Se, antes da implementação deste Projeto Educativo considerava a reflexão dos alunos um dado importante para a análise dos resultados, com a observação das suas respostas à pergunta final (que se podem consultar no anexo 4), percebi que era, afinal, um dado fundamental, para a avaliação dos resultados.

As respostas foram sintetizadas no gráfico que se segue:

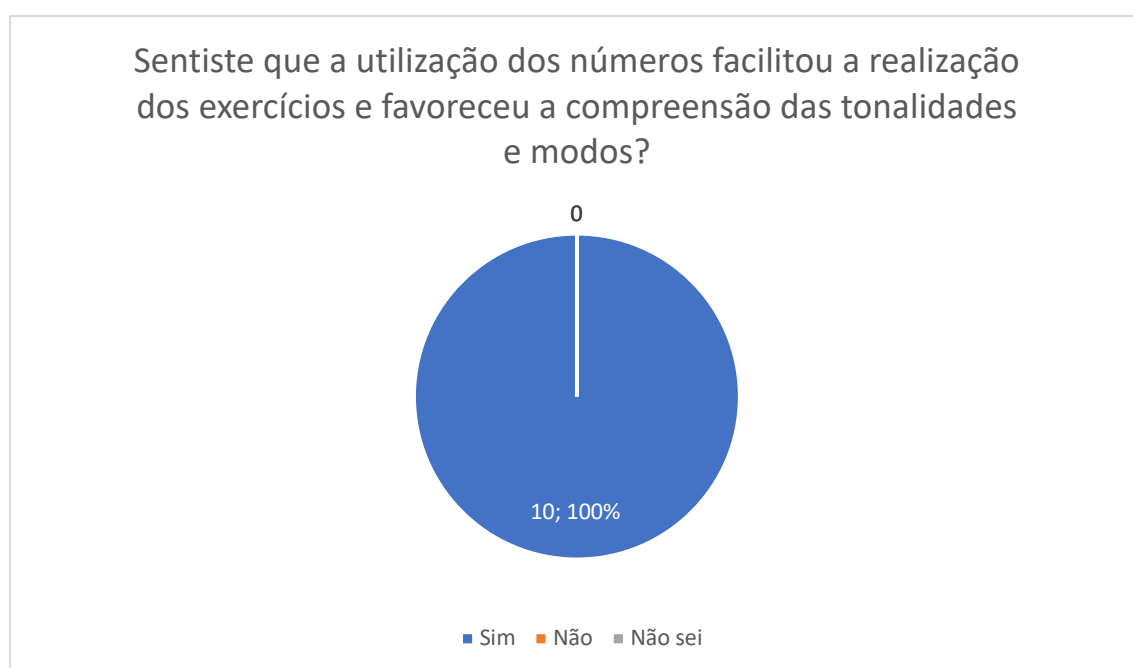


Gráfico 12 - Resposta dos alunos à pergunta “Sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?”

7. Reflexões finais e conclusão

Para iniciar esta reflexão, devo dizer que, desde que tomei contacto com o sistema de números, fiquei com a sensação de que este poderia ser uma ferramenta muito útil, no ensino de Formação Musical. Essa ideia foi-se confirmando à medida que investigava sobre os vários sistemas, e especificamente, sobre o sistema de números. Apesar disso, procurei sempre manter o espírito crítico e refutar as minhas teorias. Essa foi a razão que me levou à elaboração de um questionário sobre o tema, que permitiu a participação de colegas da área de Formação Musical neste trabalho de investigação.

O meu foco foi, sem dúvida, o sistema de números. Porém, a vontade de aprender diferentes formas de ensinar, para ir ao encontro das necessidades dos diferentes alunos, sobrepõe-se. Por essa razão, ainda que esta reflexão venha no seguimento dos resultados obtidos neste Projeto Educativo, não se restringirá aos mesmos.

Relembro, em primeiro lugar, que uma vez que se trata de um estudo de caso, os dados obtidos neste estudo, não podem ser generalizados, e devem ser analisados à luz do seu contexto.

São várias as conclusões que retiro deste trabalho de investigação.

É possível alternar entre dois sistemas, desde que seja claro para os alunos qual é que está a ser utilizado e ficou claro, pelas respostas obtidas, que a concomitância de sistemas móveis e fixos nas aulas de Formação Musical, é comum entre os professores inquiridos. Isso comprova o interesse e a atualidade deste tema.

Dos inquéritos realizados a professores, sobressai a conclusão de que a utilização do sistema de números não é invulgar, embora não seja consensual, quer no que diz respeito à perceção da sua eficácia por parte dos professores inquiridos, quer na forma de o implementar e utilizar em sala de aula. Por exemplo, alguns professores afirmaram que a não diferenciação dos modos através da sua designação era uma desvantagem. No entanto, no contexto em que foi implementado este Projeto Educativo, isso revelou-se uma vantagem. Aliás, utilização do sistema de números revelou-se muito eficaz nos exercícios abordados na implementação deste Projeto Educativo.

Embora não estivesse previsto, nem fosse um dos objetivos deste PE, foi claro que os alunos demonstraram muito interesse e motivação para este tipo de atividades em sala de aula, independentemente das dificuldades que sentiram na realização dos exercícios. Isso pode ter-se devido ao facto da sua implementação ter sido muito dinâmica, sem grandes explicações e sem recorrer a metodologias expositivas. Pode, também, ter-se devido ao facto de terem passado mais de uma hora a participar de

forma ativa, cantando. E desta conclusão fazem parte os alunos que geralmente não demonstram motivação para cantar.

Finalmente, os resultados foram muito positivos, na medida em que foi possível confirmar que, no contexto em que foi implementado este PE, a concomitância de sistemas fixos e móveis (no caso, o sistema de dó fixo e o sistema móvel de números) traz benefícios, para os alunos, ao nível do pensamento tonal e da sensibilidade para a hierarquia modal. Pude comprovar isso, pelos resultados obtidos imediatamente, na realização dos exercícios, e ainda através da sensação dos alunos, registadas nos questionários, de que os exercícios se tornaram mais fáceis, devido à utilização do sistema de números. O facto de os alunos terem sentido que a utilização do sistema de números em concomitância com o sistema fixo favoreceu a sua compreensão é um dado muito importante para este Projeto Educativo. Leva-me a crer que os objetivos mais relevantes, os que se relacionam com o benefício direto dos alunos, foram cumpridos.

Creio que sucesso obtido neste PE poderá ser replicado ou adaptado, para servir diferentes contextos.

Não é meu objetivo influenciar os leitores para a utilização do sistema de números. Tampouco pretendo afirmar que o sistema de números é a chave para os problemas de aprendizagem que referi ao longo do trabalho. Todos os sistemas têm as suas vantagens e desvantagens. Gostaria, portanto, de lembrar todos os que lerem este trabalho de que se pode tirar vantagem da concomitância de sistemas fixos e móveis, em sala de aula. Na minha opinião, a existência de vários sistemas é muito enriquecedora para o ensino de música e, particularmente para a Formação Musical. Porém, a sua coexistência nas aulas, tem de ser estruturada de forma inequívoca para os alunos, para que estes possam disfrutar dos seus benefícios, sem se debaterem, ou sequer se aperceberem, com os conflitos ou interferências existentes entre eles.

Parte II

Prática de Ensino Supervisionada

8. Introdução

Realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB), no ano letivo 2017/2018.

Esta atividade consistiu na prática pedagógica de coadjuvação letiva de três turmas: uma do 4º ano, uma do 5º ano e outra do 7º ano. Incluiu-se também a organização e a participação ativa em duas atividades do conservatório, e a organização de uma atividade na Universidade de Aveiro.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de elaborar, aplicar e avaliar um dos testes escritos da turma do 5ºB.

Este processo foi orientado pela professora Paula Peixoto e acompanhado pela professora Leonor Cruz, professora da turma do 7º ano na qual fiz a minha prática de observação e partilhado com as minhas colegas estagiárias da Universidade do Minho, Andreia Silva, Catarina Campinho, Catarina Fernandes e Tânia Silva, que assistiram às minhas aulas, e cujas aulas também pude assistir, e com quem trabalhei de forma colaborativa na organização de uma atividade extracurricular.

Nos seguintes capítulos encontra-se a descrição do enquadramento da minha PES.

9. História e Contexto Organizacional

9.1. História da Instituição de Acolhimento

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga é uma escola de referência no ensino artístico em Portugal, com 57 anos de existência e uma história apaixonante, que podemos consultar, no site oficial da instituição, contada pela diretora. A Dra. Ana Maria Caldeira dedicou grande parte da sua vida profissional a esta escola e, por essa razão, achei que não faria sentido recontar a história, desprezando esta fonte que temos disponível, contada na primeira pessoa e, por isso, resumi esse texto, parafraseando algumas das suas palavras, apresentando de seguida o resultado.

O Conservatório de Música de Braga foi inaugurado no dia 7 de Novembro de 1961 com o estatuto de instituição de tipo associativo e de carácter particular.

Tudo começou num pequeno edifício situado no Campo Novo, mas rapidamente se percebeu que estas instalações eram muito pequenas para a grandeza sonhada pela sua fundadora, que rapidamente incluiu no projeto um jardim infantil anexo, para responder ao interesse e procura crescentes.

Inicialmente, as suas receitas constituíam-se a partir das propinas dos alunos, das quotas dos sócios ordinários, dos sócios protetores e outras entidades ou organismos.

A evolução aconteceu, naturalmente, com a passagem para um edifício maior que permitiu afirmar cada vez mais a excelência do projeto educativo, que rapidamente foi reconhecido pelas entidades oficiais que o consideraram *Escola Piloto de Educação Artística*. Neste contexto, o extraordinário apoio da Fundação Calouste Gulbenkian foi essencial, uma vez que forneceu os instrumentos e se propôs auxiliar na manutenção potenciando, assim, o empenho e a força de vontade da D. Adelina Caravana, fundadora e diretora pedagógica deste ousado projeto.

O processo de implantação e reconhecimento continuou imparável e, de novo, a falta de espaço era uma realidade que limitava seriamente o desenvolvimento desta utopia e, por isso, a D. Adelina Caravana, dando corpo à máxima “o sonho comanda a vida”, estabeleceu contactos e conseguiu desafiar a Fundação Calouste Gulbenkian, que aceitou conceber e construir um edifício que cedeu à escola em regime de comodato.

O edifício emblemático foi inaugurado no dia 31 de março de 1971, dotando a escola de todas as condições físicas e de conforto, proporcionando uma nova dimensão para o ensino artístico e uma nova oportunidade de descentralização da cultura musical

Com novas instalações, por vontade expressa da diretora da escola, com apoio da Fundação Gulbenkian, na pessoa da Dra. Madalena Azeredo Perdigão, o conservatório rasga novos horizontes e passa a ter novas propostas, acrescentando as Artes Plásticas no domínio artístico, e preconizando nos seus planos curriculares que os alunos, a par dos seus cursos de arte, poderão terminar o seu 5º ano liceal, assim como frequentar, em seguida, cursos superiores em plano próprio.

O novo edifício, que ainda hoje alberga o conservatório, ao ser colocado à disposição do Ministério da Educação Nacional, fez com que lhe fosse conferido o estatuto de *Escola Piloto* no ano letivo de 1971/72, com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal e, secção de música, com curso superior de piano, secção de ballet, secção de artes plásticas e fotografia e secção da arte dramática, com direção dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, assumindo definitivamente o seu estatuto de escola pública, oficial e gratuita.

O novo estatuto pioneiro desta *Escola Piloto* permitiu que se afirmasse como referência pedagógica do ensino integrado, mas confrontou-a também com novas contradições, complexidades e constrangimentos que despertaram nos seus dirigentes o desejo e a determinação de obterem para a escola o estatuto de total autonomia com separação administrativa do Liceu D. Maria II.

O esforço dos dirigentes da escola é reconhecido bastante mais tarde pelo Ministério da Educação e Universidades que só em Abril de 1982 cria esta Escola de Música, com o nome de Calouste Gulbenkian, e define-a como “um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinos primário, preparatório e secundário”, independente do liceu, conferindo-lhe autonomia administrativa e criando uma direção, no regime de Comissão Instaladora.

No ano letivo de 1983/84, a 1 de Julho, é publicado o Decreto-lei n.º 310/83, que visa estruturar o ensino das várias artes, quer a nível da regulamentação do ensino integrado do básico ao secundário, quer a nível do ensino superior.

De acordo com os princípios definidos por este diploma é publicada uma Portaria que vem definir as disciplinas e cargas horárias que constituem os planos de estudos no que respeita à formação específica e vocacional, de forma a conseguir uma integração equilibrada e garantir a consecução dos objetivos pretendidos.

A mesma Portaria estabelece igualmente a obrigatoriedade de realização de testes vocacionais aos alunos candidatos à entrada na escola, no 1º e 5º ano, bem como mecanismos que resultem na saída dos alunos considerados não aptos para a música.

Antes de ver finalizado o prazo estipulado para a sua experiência pedagógica (1987), o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian assiste ainda a outra grande mudança na sua curta existência: em 1986, vê a sua designação de Conservatório ser mudada para Escola C+S (ciclo + secundário).

Nesse ano de 1986, não se muda apenas a terminologia pela qual a escola é designada; assiste-se a algumas alterações estruturais na vida interna desta instituição, nomeadamente no seu corpo docente, pois é criado um quadro de efetivos, que vem garantir a necessária estabilidade ao Projeto Educativo.

No âmbito da nova filosofia subjacente à Lei de Bases do Ensino Artístico e do espírito das escolas profissionais emerge uma nova reestruturação global para a instituição, com o objetivo de instalar uma Escola Especializada de Música.

Assim, são estabelecidos novos planos curriculares para os 1º, 5º e 7º anos de escolaridade, com reforço da componente artística, e publica-se o decreto que cria e define o regime de funcionamento do conservatório do ano letivo 1993/94 ao ano 2009. Este período de quase 15 anos foi muito importante para o ensino especializado da música, uma vez que se deu maior carga horária às disciplinas da área vocacional, tendo sido um período de ouro, para o ensino especializado. Importava então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a

especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predominasse a componente artística especializada.

Pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho cria-se o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprovam-se os respetivos planos de estudo. Este diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Novas propostas de planos de estudo são apresentadas em março de 2012 e da necessidade de concretização da reforma dos cursos artísticos especializados de nível secundário nas áreas da Dança e da Música, sai a 5 de julho o Decreto-Lei n.º 139/2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado. Neste contexto, é criado o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), e o Curso Secundário de Canto, e aprovam-se os respetivos planos de estudos em regime integrado e em regime supletivo, pela Portaria n.º 243-A/2012, de 13 de agosto.

A maior novidade dos atuais currículos refere-se a uma maior flexibilidade na organização das atividades e tempos letivos que passa a ser gerida de forma flexível, ficando a definição da duração das aulas ao critério de cada escola, estabelecendo-se um mínimo de tempo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir. No caso do CMCGB, no ano letivo 2017-2018, esta possibilidade foi testada apenas nas turmas de 10º ano.

Atualmente o Conservatório assume-se como uma Escola Artística de elevado nível técnico e artístico, procurada por muitos alunos e respetivos encarregados de educação, pelos indicadores de sucesso educativo, obtido através das apresentações públicas, dos *rankings* dos exames e provas finais e pela avaliação externa.

É por isso necessário situar o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-o com as exigências da sociedade num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação, daí as suas problemáticas se centralizarem em torno da escolaridade obrigatória e de uma educação para todos. E, estas ideias não são novas, de forma alguma, pois João de

Barros desencadeou, no âmbito da 1ª República, uma campanha pela Educação Artística, afirmando que não há sociedade democrática que viva e progrida sem o culto da arte, sendo secundado por Leonardo Coimbra: “A primeira educação deve ser a artística”.

9.2. Descrição do meio sociocultural envolvente

O CMCGB está inserido numa zona central de uma malha urbana. Situa-se no nº236 da Rua da Fundação Calouste Gulbenkian, perto do centro da cidade. Encontra-se relativamente perto de espaços culturais, contribuindo para uma permuta mais eficaz entre as várias instituições da cidade, nomeadamente o Theatro Circo, o Espaço Vita, o Fórum Braga, a Universidade do Minho, entre outros.

É de realçar que nos últimos anos tem havido um aumento da oferta cultural nesta cidade.

9.3. Instalações e Equipamento

O CMCGB dispõe de instalações próprias para a lecionação das diversas disciplinas, exceto para a disciplina de educação física (que depende do aluguer do Pavilhão do Hóquei Clube de Braga e das Piscinas Municipais, ambos próximos do conservatório). Para a realização de concertos e recitais dispõe de dois auditórios: o auditório Adelina Caravana e o auditório Madalena Sá e Costa, ambos no edifício do conservatório, recorrendo ainda a espaços culturais da cidade para desenvolver a sua ação educativo-cultural, nomeadamente o Theatro Circo, o Fórum Braga, o auditório do Espaço Vita, a Sé, entre outros.

Os alunos podem utilizar as salas do conservatório para estudar. Em articulação com a Associação de Pais e sob a sua responsabilidade os alunos do primeiro ciclo dispõem da Sala do Aluno, um espaço de estudo acompanhado e lazer.

9.4. Oferta Formativa

Sendo uma instituição pública de Ensino Artístico Especializado de Música, o CMCGB oferece o Curso Básico de Música para alunos do 1º ao 3º ciclo em Regime de Ensino Integrado (em que os alunos têm todas as disciplinas do ensino regular no conservatório) e em Regime Articulado (em parceria com o Agrupamento de Escolas de Maximinos, em que os professores do conservatório se deslocam à Escola Básica dos 2º e 3º ciclos), Curso Secundário em Música, para alunos do ensino secundário em

ensino integrado, o Regime Supletivo de Música para alunos a partir do 5º grau, e o Curso Livre de Dança.

Presentemente o CMCGB proporciona formação vocacional nas seguintes áreas: Introdução e Técnicas de Composição, Análise e Técnicas de Composição, Educação e Formação Musical, História da Cultura e das Artes, Organologia e Acústica, Canto, Coro, Orquestra, Música de Câmara, Italiano, Alemão, Arte de Representar, Composição, Piano, Cravo, Violino, Violoncelo, Viola d'arco, Contrabaixo, Harpa, Guitarra, Clarinete, Fagote, Flauta, Oboé, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete e Tuba.

9.5. Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento que orienta toda a atividade escolar, cuja conceção deve ser baseada na realidade e no contexto no qual se insere a instituição de ensino. O Projeto Educativo de uma escola é um elemento caracterizador e diferenciador da mesma. É algo único e particular de cada uma: no fundo, uma ferramenta de construção da autonomia.

De seguida podem ler-se excertos do Projeto Educativo que são elucidativos acerca da sua identidade e unicidade, disponível para consulta no site do conservatório.

9.5.1. Fundamentos pedagógicos e identidade cultural

“Para falarmos dos fundamentos pedagógicos do Conservatório, não podemos deixar de começar por falar da Música como o cerne/motor dos referidos fundamentos. Procurar uma definição para esta arte foi uma tarefa árdua, que colocou dificuldades e constrangimentos até aos pensadores e músicos mais brilhantes ao longo dos tempos, sem nunca se chegar a encontrar a definição por excelência. Poderíamos citar imensas definições encontradas, mas pegar na de um compositor reconhecido da história da Música inspira e transporta-nos para uma dimensão que parece transcender o conceito teórico e dota-o de credibilidade. Falamos de alguém que viveu, compôs, tocou e amou a Música, L.V. Beethoven. “A Música é uma revelação mais alta do que a ciência e a filosofia” L.V. Beethoven. Com esta definição Beethoven colocou a Música num plano de indiscutível relevância e que nos pode questionar sobre a possibilidade de a colocar unicamente nos parâmetros da razão. Paul Dukas disse: “A Música é, antes de tudo, uma arte de expressão séria e sublime”. Ainda que menos “ousado”, não deixa de lhe atribuir uma definição que apela à subjetividade e a valores que tocam o universal como, por exemplo, o belo. Quando por trás de um projeto pedagógico temos uma arte com esta natureza está encontrado o primeiro fundamento, ou a causa primeira, da sua

existência. A Música é, no nosso Conservatório, a nossa metafísica. Mas é preciso conhecer, viver, amar esta arte, e, para isso, é preciso aprender, compreender através de muito ouvir e, para alguns, praticar. Para muitos, o amor à Música confunde-se com o amor ao seu instrumento, mas, no fundo, as questões de pormenor não nos desligam da nossa procura de legitimar este gosto através da melhor aprendizagem que se possa ter sobre o conhecimento desta arte. Do primeiro ciclo ao secundário buscamos o desvelar de tudo o que tem a ver com a Música e a prática de um instrumento na procura de um conhecimento e vivência que nos aproxime da essência do que é ser músico. Sabemos que a beleza desta arte pode ser fruída sem grande conhecimento, isto é, o prazer musical nem sempre está condicionado à aquisição de competências técnico- teóricas e que ouvir música pode ser uma forma de inteligência emocional, mas um músico tem que percorrer outro caminho. Cabe ao músico tentar perceber e aprender tudo o que é compreensível para um dia conseguir interpretar o que está para lá, o mágico, o indizível, por outras palavras e em linguagem filosófica, o “não dito” da Música. Mas este projeto não começa e termina aqui. Somos herdeiros de um projeto pioneiro e do qual nos orgulhamos, em que a formação integral dos alunos é assumida com verdadeiro espírito de missão. Um músico não pode viver alheado da sua formação geral e esta é uma fonte de aquisição de conhecimento que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Este projeto singular chama-se ensino integrado e, de facto, foi tão bem-sucedido que um estudo feito, numa das anteriores legislaturas, implementou e potenciou o seu alargamento a toda a rede de Conservatórios públicos do país. Construámos um projeto, que deu frutos em várias 8 gerações, e que foi conseguido com o sabor da luta na procura de um caminho em que a transversalidade e complementaridade dos saberes era, é e será o garante de uma formação de excelência. Mais do que o conforto da coabitação da aprendizagem dos vários saberes, no mesmo espaço físico, o que nos move é essa crença profunda na mais-valia da interação dos saberes e que, com certeza, contribuirá para a construção de seres humanos melhores e mais capazes. Este é o nosso presente e o futuro que, todos os dias, procuramos construir. André Gide, a propósito da música de Chopin, disse que “carrega de emoção cada nota” e André Candé complementou dizendo de “responsabilidade”. Fazendo uma analogia com esta citação, poderíamos dizer que cada um de nós carrega o facto de sermos uma “emoção” e uma “responsabilidade” neste projeto. Não há excluídos: todos (comunidade educativa) são parte integrante do projeto e todos somos chamados a ultrapassar os limites e alcançar o “infinito”. (“Projeto Educativo 2014-2018,” 2014, pp. 8–9)

9.5.2. Uma escola de cidade, voltada para a cidade

“O Conservatório de Braga vem construindo um percurso gradual de abertura à cidade e ao meio que o tornou num polo de sinergias dentro e fora de portas. O reconhecimento público do papel de relevo que tem vindo a assumir, na cidade, exprimiou-se na atribuição do prémio Entidade, na XVI edição dos Galardões da nossa Terra 2013, da cidade de Braga. Criador de um plano de atividades verdadeiramente peculiar, pela sua riqueza e dimensão, aberto a uma construção “operária” de quem luta pela conquista da afirmação de uma identidade, é este que torna a face mais visível do Conservatório como prestador de verdadeiro serviço público em áreas como a educação, a formação de públicos, a divulgação da música erudita, a solidariedade, etc. A divulgação das práticas e competências adquiridas, fruto da sua visão estratégica, torna-se efetivamente no veículo, por excelência, de partilha do conhecimento e de abertura à interação com a cidade e o meio.” (“Projeto Educativo 2014-2018,” 2014, pp. 7–8)

9.5.3. Metas e objetivos orientadores do plano de ação

“O projeto educativo assume como regime de frequência de referência o regime integrado e visa proporcionar aos alunos uma educação de qualidade marcada por uma intervenção ativa dos seus atores com os seguintes objetivos:

- Impedir o aparecimento do abandono escolar no Conservatório;
- Impedir o insucesso, mantendo o número de negativas, abaixo dos 5%;
- Limitar as retenções na casa dos 2%;
- Proporcionar aos alunos que ingressam no Conservatório condições para que uma parte significativa possa concluir o ensino secundário de música e que a grande maioria ingresse no ensino superior;
- Promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos;
- Promover práticas inclusivas de apoio e de acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais;
- Articular cultura musical e cultura científico-humanística;
- Fomentar o profissionalismo docente, investindo na formação, na inovação e na tecnologia educativa.
- Estimular a interação com escolas congéneres, nacionais e internacionais;
- Promover a realização de concertos em contextos diferenciados.

Sendo o clima ou ambiente de aprendizagem caracterizado por um elevado sentido de responsabilidade, de entreajuda, de cidadania ativa e de convivência

colaborativa entre pares e com toda a comunidade escolar, não é difícil conseguir atingir estes objetivos e metas. Quando a escola foi colocada perante um novo desafio, o de aumentar o seu número de alunos por turma, que operacionalizou com dificuldade, dada à exígua área das salas de aula, recebeu, na altura não conseguir atingir estas metas, mas como existe um ambiente educativo situado num nível superior de qualidade, de rigor e de exigência que caracterizam os docentes do Conservatório, tal não aconteceu. O processo de ensino-aprendizagem, espelhado no CMCG, assenta numa aprendizagem ativa e interativa, onde todos os elementos da comunidade educativa estão envolvidos na prossecução de práticas pedagógicas e modelos de ensino inovadores criando um ambiente harmonioso, de elevada autoestima, de crescimento e desenvolvimento de competências pessoais. Desejamos que o CMCG seja uma escola reconhecida pela excelência do seu trabalho quer entre os pares, quer na sociedade em geral, valorizando a transdisciplinaridade do ensino das ciências, das letras e em particular das artes.” (“Projeto Educativo 2014-2018,” 2014, pp. 12–13)

9.6. Plano Anual de Atividades

Atualmente, a escola oferece várias atividades que se desenvolvem tanto no âmbito das disciplinas curriculares, como fora delas, tais como: masterclasses, concertos, palestras, audições, publicações, seminários, musicais, conferências, exposições, concursos e visitas de estudo. Das atividades que se realizam regularmente, organizadas pelo conservatório, destacam-se: o musical, que se realiza no Theatro Circo; os concertos pedagógicos internos e abertos às escolas da cidade; os concertos dos coros e orquestras; os estágios de verão da orquestra abertos a alunos de todos os conservatórios e academias, com maestros de renome internacional; os intercâmbios com outros conservatórios, nomeadamente o conservatório de Pontevedra; a participação dos alunos no estágio OJ.COM; e a organização de concursos e masterclasses.

As atividades devem ser aprovadas e incluídas no Plano Anual de Atividades no início de cada ano letivo.

10. Comunidade Escolar

10.1. Gestão do CMCGB

Nos termos do disposto no Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, na redação que lhe foi conferida pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, designado por RAAGE Lei 24/99 de 22 de Abril, a gestão do CMCGB é assegurada por 5 órgãos: Conselho Geral (órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa), Direção, Conselho Pedagógico (órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógicos e didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente), Conselho Administrativo (órgão deliberativo em matéria administrativo- financeira da escola) e os órgãos de gestão intermédia: Departamentos curriculares, e Conselho de Diretores de Turma (órgão de coordenação da atividade do conselho de docentes e dos diretores de turma, constituído pelos docentes Titulares de Turma do 1º Ciclo e pelos Diretores de Turma dos 2º e 3º Ciclos, do Secundário e dos alunos Supletivos).

10.1.1. Estrutura Organizativa

A estrutura organizativa compreende os órgãos de direção, gestão e administração e responsáveis pelas estruturas de apoio pedagógico e as de apoio logístico.

A composição, a competência e o modo de funcionamento dos órgãos de administração e gestão estão definidos no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como legislação complementar.

São órgãos de direção, administração e gestão do Conservatório:

1. O Conselho Geral;
 - O Diretor;
 - O Conselho pedagógico;
 - O Conselho administrativo.
2. Estruturas de coordenação e supervisão:
 - Departamentos curriculares;
 - Conselho de diretores de turma;
 - Conselhos de turma.

3. Cargos de controlo do património:

- Diretor de instalações e responsável pelo CIBE (Cadastro e Inventário dos Bens do Estado);
- Responsável pelos instrumentos musicais;
- Responsável pelas instalações e equipamentos desportivos;
- Responsável pelo estúdio de gravação.

4. Outros cargos ou funções:

- Equipa das audições escolares;
- Coordenador do Desporto Escolar;
- Coordenador da Educação para a Saúde;
- Professor- bibliotecário.

As estruturas de orientação educativa têm como finalidade colaborar com o conselho pedagógico, com o diretor e com o Conselho Geral para assegurarem um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, numa perspetiva promocional da qualidade educativa.

Todos os outros cargos e funções distribuídos pelos docentes do Conservatório têm como finalidade a responsabilização na divisão e especificidade de tarefas que uma escola, enquanto organização complexa e dinâmica, pressupõe contemplar para o seu bom funcionamento e eficácia. Uma das grandes preocupações do Conservatório é a preservação, manutenção e conservação do acervo instrumental que dispõe, de grande valor patrimonial.

10.2. Alunos

No Conservatório de Música de Braga todos os alunos estão sujeitos a provas de ingresso e verifica-se a seguinte distribuição por ano, turma (com, no máximo, 26 alunos) e regime:

Regime integrado:

- Primeiro ciclo, 2 turmas por ano de escolaridade;
- Segundo e terceiro ciclos, 2 ou 3 turmas por ano de escolaridade;
- Ensino secundário, 1 a 2 turmas por ano de escolaridade.

Regime articulado:

Embora seja possível usufruir do Regime Articulado, as informações relativas ao mesmo não estavam, à data de conclusão deste relatório, disponíveis no site da escola. Obtive a informação de que este regime está a funcionar em parceria com o Agrupamento de Escolas de Maximinos, sendo que os professores do conservatório se deslocam a uma das escolas do agrupamento para lecionarem Formação Musical,

Classe de Conjunto e Instrumento. Não consegui obter dados relativos ao número de alunos contemplados neste regime.

Regime supletivo:

- Curso complementar, 1 turma por ano (10º, 11º e 12º anos).

Curso livre de dança:

- Os diversos graus do curso da Real Academia de Dança de Londres e o número de turmas varia em função do número de alunos em cada grau e da carga letiva das docentes.

10.3. Recursos Humanos

O CMCGB integra um corpo docente constituído por um total de 143 professores, sendo 45 pertencentes à Área de formação geral, dos departamentos de Monodocência, Ciências Sociais e Humanas, Expressões, Línguas, e Ciências Exatas e Naturais. Na área da Formação Vocacional de Música, são 98 os docentes que constituem os departamentos Ciências Musicais, Canto e Classes de Conjunto, Instrumentos de Teclas, Instrumentos de Cordas e Instrumentos de Sopro e Percussão. O corpo do pessoal não docente é constituído por seis Assistentes Administrativos e 18 Assistentes Operacionais.

10.4. Encarregados de Educação

A importância do acompanhamento familiar no percurso dos alunos na escola é inquestionável. No Conservatório de Música de Braga os encarregados de educação, ou os seus representantes eleitos, participam de forma ativa na vida da escola, comparecendo nas reuniões periódicas com o Diretor de Turma, no Conselho de Turma, no momento aberto à sua intervenção, e participando de forma empenhada na Associação de Pais, que proporciona a todos os interessados alguns serviços e atividades considerados relevantes por toda a comunidade educativa.

No âmbito de um protocolo celebrado com a direção da escola a Associação de Pais gere um espaço designado por Sala do Aluno que pode ser frequentado por todos os alunos do 1º ciclo inscritos (sujeitos a uma mensalidade), que aí podem permanecer de forma organizada, lúdica e pedagógica, das 8 horas da manhã às 19 horas, nos tempos não letivos, e nos períodos de férias, exceto no mês de agosto.

Dando mais conteúdo à sua missão, a Associação de Pais criou em 1999 o “Coro de Pais e Encarregados de Educação do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian”, com o objetivo, entre outros, de proporcionar aos pais e encarregados de

educação a possibilidade de atuarem em conjunto com os seus educandos em diversas atividades artísticas desenvolvidas de forma concertada com a escola.

Este coro é hoje uma instituição com mérito artístico reconhecido com atividade regular na região de Braga.

A Associação de Pais e Encarregados de Educação dá emprego permanente a 6 colaboradores e vive de receitas exclusivamente geradas nos serviços prestados aos seus associados sem recurso a quaisquer financiamentos ou subsídios públicos ou privados. Esta associação procura, na sua ação permanente, afirmar a importância dos pais e encarregados de educação na relação com a escola e no papel que ela tem na formação para os saberes e para a cidadania.

11. Associações

A Associação de pais e Encarregados de educação (APEE) e a Associação de estudantes (AE) constituíram-se nos termos da legislação aplicável. A APEE desenvolve a sua atividade de forma organizada e ininterrupta. A AE teve um período de interregno de vinte anos tendo sido reativada no primeiro mandato da atual Diretora.

12. Parcerias externas

Numa clara abertura ao meio, o Conservatório de Braga, desenvolve e potencia parcerias estratégicas com várias instituições, algumas das quais foram cooptadas e integram o Conselho Geral:

- Universidade do Minho (com representação no CG)
- Universidade de Aveiro
- Instituto Piaget
- Theatro Circo
- Câmara Municipal de Braga (com representação no CG)
- Câmara Municipal de Barcelos
- Casa do Professor
- Projeto Homem
- Agrupamento de Escolas de Real, alicerçando o seu contrato de autonomia
- Agrupamento de Maximinos (regime articulado)
- DST Group (com representação no CG)
- GNRation (com representação no CG)

13. Prática de Ensino Supervisionada

13.1. Plano Anual de Formação

No início do ano letivo, foi necessário definir o meu plano anual de formação para a Prática de Ensino Supervisionada. Este foi constituído por quatro secções: prática pedagógica de coadjuvação letiva, participação em atividade pedagógica do orientador cooperante, organização de atividade e participação ativa em ações a realizar no âmbito de estágio. O plano foi devidamente preenchido e assinado pelos orientadores científico e cooperante. Este plano sofreu algumas alterações ao longo do ano letivo, sobretudo no que diz respeito às atividades: uma vez que o conservatório tinha muitas atividades aprovadas, aquando do início da minha prática de ensino supervisionada, não me foi possível organizar ou participar em tantas atividades como a universidade tinha previsto.

13.2. Caracterização da Orientadora Cooperante

Quando iniciei a Prática de Ensino Supervisionada, já conhecia a orientadora cooperante, professora Paula Peixoto, uma vez que havia sido aluna dela, no 5º ano de escolaridade. Quando, no âmbito da minha PES, nos encontramos pela primeira vez, percebi desde logo que seria uma orientadora muito atenta e interessada. À medida que o tempo passou fui-me apercebendo que, além disso, era uma professora exigente e perfeccionista. Durante as reuniões que tive com ela, semanalmente, não conversamos apenas sobre as aulas a que assisti ou que dei, mas também sobre o papel do professor, o sistema de ensino, os alunos e as famílias, entre outros assuntos que contribuíram significativamente para a minha aprendizagem ao longo deste ano.

As aulas que observei revelaram uma professora, que, em determinados momentos poderia parecer um pouco dura com os alunos, porém, rapidamente se percebe que o afeto por eles é inegável, e o resultado da sua exigência reflete-se, claramente, em alunos mais atentos, responsáveis e conscientes. A professora Paula deixa as regras da sala de aula bem claras, no início do ano, exigindo que todos os alunos as cumpram, mas é também um modelo, fazendo questão de dar o exemplo.

13.3. Turmas

No Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, as turmas são constituídas por, no máximo, 26 alunos. Essas turmas são separadas em dois grupos para as aulas de Educação Musical (1º ciclo) ou Formação Musical (2º, 3º ciclo e

secundário) e Introdução à Técnicas de Composição (3º ciclo) ou Análise e Técnicas de Composição (secundário).

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, tomei contacto com três grupos/turmas: o segundo grupo do 4ºB e o segundo grupo do 5ºB na prática de coadjuvação letiva e o primeiro grupo do 7ºB na prática de observação.

13.3.1. 4ºB – 1º grupo

O segundo grupo do 4ºB (total de 26 alunos) é composto por 13 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, e estão todos a frequentar o quarto ano pela primeira vez.

Os grupos de Formação Musical, por sua vez, consistem na separação da turma, neste caso, do 4ºB, em duas partes. Essa separação e organização é por ordem dos números de aluno (por sua vez, atribuídos por ordem alfabética), pelo que o primeiro grupo é formado pelos alunos do um ao 13 e o segundo do 14 ao 26.

Este grupo mantém a mesma professora, a orientadora cooperante Paula Peixoto, desde o primeiro ano.

Todos os alunos ingressaram no Conservatório no primeiro ano do primeiro ciclo, exceto um. O facto de um dos alunos ter integrado a turma sem conhecimentos musicais prévios conduz à necessidade de fazer alguns ajustes: esse aluno teve aulas de apoio individuais, com a professora da disciplina, ao longo de todo o ano letivo; inicialmente as suas avaliações foram adaptadas à situação; foi necessário gerir a sua participação na aula de forma que este se sentisse integrado, mas sem o expor a situações constrangedoras que poderiam destruir a sua autoestima e motivação.

A turma ganhou bastante maturidade ao longo do ano letivo. Observei uma grande mudança de comportamento e de atitude. Isto porque, inicialmente, os alunos nem sempre tinham sensibilidade para as dificuldades de colegas, gerando, por vezes, situações em que a professora tinha de intervir e chamar a atenção de alunos pelas suas atitudes que, embora parecessem inofensivas, eram destrutivas. Ao longo do ano, essas atitudes foram-se tornando mais raras.

É uma turma muito empenhada e participativa. Os alunos são muito curiosos e colocam questões interessantes e, até, inesperadas (mas muito pertinentes).

No final do primeiro ciclo, todos os alunos que quiserem continuar no conservatório têm de realizar uma prova. Assim, a orientadora cooperante (e todos os professores que lecionam Educação Musical ao 4º ano) teve a especial preocupação de garantir que os alunos estavam preparados para realizar essa prova.

Os alunos aprendem os seguintes instrumentos:

Tabela 5 - Aluno e respetivo instrumento (4ºB)

| Aluno | Instrumento | Aluno | Instrumento |
|-------|-------------|-------|-------------------|
| 1 | Violoncelo | 8 | Guitarra clássica |
| 2 | Clarinete | 9 | Percussão |
| 3 | Cravo | 10 | Violino |
| 4 | Trompete | 11 | Piano |
| 5 | Violoncelo | 12 | Piano |
| 6 | Piano | 26 | |
| 7 | Canto | | |

13.3.2. 5ºB – 2º grupo

O segundo grupo do 5ºB (total de 26 alunos) é composto por 13 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, e estão todos a frequentar o quinto ano pela primeira vez.

Os grupos de Formação Musical, por sua vez, consistem na separação da turma, neste caso, do 5ºB, em duas partes. Essa separação e organização é por ordem dos números de aluno (por sua vez, atribuídos por ordem alfabética), pelo que o primeiro grupo é formado pelos alunos do um ao 13 e o segundo do 14 ao 26.

Este grupo mantém a mesma professora, a orientadora cooperante Paula Peixoto, desde o primeiro ano.

Todos os alunos ingressaram no Conservatório no primeiro ano do primeiro ciclo e, exceccionalmente a turma formada nessa altura não se alterou na mudança para o segundo ciclo.

Nenhum dos alunos desta turma terminou o primeiro ciclo com classificação negativa, e durante este ano, nenhum frequentou aulas de apoio.

Esta é uma turma muito desafiante: se, por um lado, reúne alunos com grandes capacidades, muito criativos e interessados, por outro lado, o seu comportamento não é favorável ao bom funcionamento das aulas. Considerando que estes alunos estão juntos desde o primeiro ano, seria espectável que a sua relação fosse de maior cumplicidade e companheirismo, porém, essa não é a realidade. Neste grupo há vários alunos que, perante as dificuldades ou erros de colegas, não se coíbem de fazer

comentários destrutivos. Pude constatar que, talvez por isso, alguns alunos tinham receio de expor as suas dúvidas.

Os alunos aprendem os seguintes instrumentos:

Tabela 6 - Aluno e respetivo instrumento (5ºB)

| Aluno | Instrumento | Aluno | Instrumento |
|-------|-------------------|-------|-------------------|
| 15 | Canto | 22 | Canto |
| 16 | Guitarra clássica | 23 | Guitarra clássica |
| 17 | Violeta | 24 | Violino |
| 18 | Clarinete | 25 | Oboé |
| 19 | Piano | 26 | Violino |
| 20 | Piano | 27 | Saxofone |
| 21 | Contrabaixo | | |

13.3.3. 7ºB – 1º Grupo

O primeiro grupo do 7ºB (total de 26 alunos) é composto por 13 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Nenhum dos alunos está sinalizado devido a necessidades educativas especiais e estão todos a frequentar o sétimo ano pela primeira vez.

Todos os alunos frequentam o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga desde o primeiro ciclo, sendo que a maioria ingressou nesta escola no primeiro ano de escolaridade, e uma minoria ingressou no segundo ano.

A turma B do 7º ano é o resultado da reorganização das duas turmas do mesmo ano, que ocorreu na transição do primeiro para o segundo ciclo. Ou seja, no primeiro ciclo estavam divididos de outra forma, pelas turmas A e B e, a partir do segundo ciclo, devido à reestruturação das turmas, metade dos alunos da turma A passaram para a turma B e vice-versa.

Os grupos de Formação Musical, por sua vez, consistem na separação da turma, neste caso, do 7ºB, em duas partes. A organização é por ordem dos números de aluno, pelo que o primeiro grupo é formado pelos alunos do 1 ao 13 e o segundo do 14 ao 26.

Este grupo mudou de professor de Formação Musical várias vezes, ao longo dos anos, tendo a última mudança ocorrido na transição do sexto para o sétimo ano. Passou, aí, a ser lecionado pela professora Leonor Cruz. A carga horária da disciplina para o 7º ano (3º grau) é duas aulas de 50 minutos semanais cada.

Nenhum dos alunos desta turma terminou o segundo ciclo com classificação negativa, e apenas um dos alunos tem aulas de apoio.

Os alunos aprendem os seguintes instrumentos:

Tabela 7 - Aluno e respetivo instrumento (7ºB)

| Aluno | Instrumento | Aluno | Instrumento |
|-------|--------------|-------|--------------|
| 1 | Harpa | 8 | Contrabaixo |
| 2 | Violino | 9 | Percussão |
| 3 | Piano | 10 | Guitarra |
| 4 | Piano | 11 | Viola d'arco |
| 5 | Canto | 12 | Contrabaixo |
| 6 | Viola d'arco | 13 | Trombone |
| 7 | Violoncelo | | |

13.4. Aulas Observadas

Ao longo do período de estágio observei as turmas 4ºB (1º grupo) e 5ºB (2º grupo) com a orientadora cooperante, professora Paula Peixoto, e a turmas 7ºB (1º grupo) com a docente Leonor Cruz.

O meu período de observação destas turmas estendeu-se de Outubro a Maio, salvo as aulas lecionadas por mim.

Tive também oportunidade de observar aulas dadas pelas minhas colegas estagiárias, incluindo uma aula da turma 4ªA (que não estava contemplada no meu Plano Anual de Formação), para reflexão sobre as diferenças entre esta turma e a turma do mesmo nível a que eu assisti, em aulas sobre os mesmos conteúdos, dadas por duas estagiárias diferentes.

13.5. Aulas lecionadas

As aulas lecionadas no âmbito da PES foram um marco importante no meu Mestrado em Ensino. Com elas verifiquei a importância da planificação e, fui elaborando planificações cada vez melhores e mais realistas.

A minha intervenção verificou-se essencialmente nas turmas de 4º e 5º ano, com algumas intervenções esporádicas na turma de 7º ano.

Os registos das aulas lecionadas consistem em planificações, elaborados com antecedência, e discutidos com a orientadora cooperante, e relatórios da aula, redigidos posteriormente.

13.6. Reuniões

Em Outubro, aquando do início da minha PES, eu e a orientadora cooperante estabelecemos um horário para reuniões. Esse horário foi utilizado praticamente todas as semanas, para discutir as planificações ou assuntos das aulas e para esclarecimento de dúvidas.

Foram realizadas ainda outras reuniões, em conjunto com a professora Leonor Cruz e com as restantes estagiárias, para estabelecer o plano das aulas (quando cada uma dava aula a determinada turma), e para preparação da atividade extracurricular “Olimpíadas da Formação Musical”.

As reuniões com o orientador científico Vasco Negreiros foram mais esporádicas, contudo indispensáveis para todo o processo.

13.7. Registos das aulas

Os registos das aulas encontram-se no **Anexo X**, organizados por ordem cronológica, e, no caso dos relatórios, cada um tem a identificação de quem deu a aula descrita no mesmo.

13.7.1. Relatórios de observação

Os relatórios foram ferramentas muito importantes para a minha aprendizagem ao longo da PES. Eles contribuíram para uma observação atenta, criteriosa e crítica, quer das aulas observadas, quer das aulas lecionadas.

Os relatórios de observação que redigi consistem na descrição da aula. Optei por não dividir o relatório pelos diferentes elementos que contemplei na minha observação, porém, esses elementos foram determinados e dizem respeito sobretudo às metodologias utilizadas, à forma como a aula foi conduzida, às reações dos alunos, às dificuldades sentidas por parte dos mesmos, e as decisões tomadas perante os problemas que surgiam.


Como se pode ver no seguinte exemplo (tabela 7), os relatórios apresentam a identificação da turma e da aula (data e hora), o sumário e a descrição da aula.

Tabela 8 - Exemplo de relatório de aula


| | | |
|---|--|---|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | | 27 de Fevereiro de 2018 9h20 – 10h10 |
| Sumário: Entoação de ordenações em modo maior. Apresentação dos trabalhos de casa. | | |

Aula lecionada pela orientadora cooperante

A aula iniciou com a entoação da escala maior e da seguinte ordenação:




De seguida, a professora desafiou um aluno a criar uma ordenação que incluísse a célula rítmica que haviam trabalhado na aula anterior: Os alunos não se recordavam, pelo que a professora a escreveu no quadro, juntamente com uma semínima e duas colcheias. Depois, leram em sílaba neutra, em função do que ia sendo indicado pela professora. Depois deste exercício de facilitação, o aluno criou a seguinte ordenação:

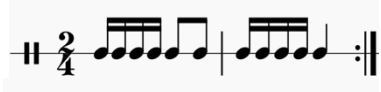



Inicialmente os alunos debateram-se com a dificuldade de estar em compasso ternário, perdendo-se na mudança de compasso. Para ajudar, a professora escreveu no quadro: d, r, m, f, s, l, t, d, e a cada transição de compasso, apontava para a nota em que se iniciava o seguinte. Seguiu-se a apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, individualmente, em casa: um ostinato para a canção “A galinha mãe”. Como não era possível apresentarem todos os trabalhos, sorteou-se os que apresentariam naquele momento, e, os restantes, ficariam para a aula seguinte. A atividade obedeceu aos seguintes procedimentos:


1. O aluno percutia o seu ostinato;
2. Os restantes alunos ouviam e escreviam o ostinato (ditado);
3. Percutiam o ostinato;
4. Por fim, cantavam a canção com o ostinato.

Os *ostinatti* apresentados foram os seguintes:









Se, inicialmente, os alunos revelaram alguma dificuldade em cantar e percutir simultaneamente, com a prática, a dificuldade desvaneceu-se.

Marcou-se o trabalho de casa:

1. Leituras solfejadas: ler o nome das notas, com o ritmo, marcando o compasso;
2. Leituras rítmicas;
3. Leituras entoadas.

13.7.2. Planificações

As planificações também foram ferramentas de aprendizagem fulcrais. Permitiram-me refletir sobre o que, quando e como ensinar. Estas são um pouco mais complexas do que os relatórios uma vez que apresentam várias secções, divididas em duas tabelas: identificação da turma, sumário, material a utilizar, na primeira tabela; e conteúdos (geralmente, separados por atividade), competências/objetivos (o que pretendia trabalhar na aula e o que pretendia que os alunos desenvolvessem), atividade (descrição dos procedimentos a seguir) e avaliação (métodos para avaliar a compreensão por parte dos alunos), na segunda tabela. Este foi o modelo utilizado para todas as planificações (ver tabela 8).

Tabela 9 - Exemplo de planificação (Identificação da turma e das aulas)


| Identificação da turma e das aulas | |
|--|---|
| 2º Período | 21/02/2018 |
| Disciplina: Formação Musical | Turma: 5º B (2º grupo) |
| Orientadora Cooperante: Paula Peixoto | Lições nº (50 mins + 50 mins) |
| Professora Estagiária: Inês Teixeira | Sala P7 |
| Sumário: Introdução à célula rítmica:  Canção “Manjerico revira a folha”. Exercício de improvisação rítmica sobre a forma rondó. | Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Piano • Quadro Pautado e marcadores • Fichas de trabalho • Flashcards com frases rítmicas |

Tabela 10 - Exemplo de planificação (conteúdos, objetivos/competências e atividades/estratégias)

| Conteúdos | Objetivos/Competências | Atividades/Estratégias |
|---|---|---|
| 9H20 – 10H10 | | |
| Escalas Maior e menor Métrica binária e ternária Tercina | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender auditivamente as escalas maior e menor natural e harmónica; | Aquecimento com entoação de ordenações nos modos maior e menor , através das quais se explorarão os tempos de divisão binária e ternária. A professora, ao piano, vai |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Cantar afinado, com as sílabas do sistema móvel de Kodály; • Cantar as ordenações de forma fluente, no que diz respeito às sílabas, aos intervalos e ao ritmo; • Criar ordenações usando as células rítmicas que aprenderam nas aulas anteriores. • Introdução da célula rítmica em estudo na sua dimensão oral. | <p>introduzindo os diferentes modos que os alunos devem identificar e cantar.</p> <p>Seguem-se as ordenações. A professora sugere a primeira e todos os alunos devem cantá-la. De seguida são convidados a criar uma ordenação (este desafio pode ser colocado ao grupo ou pode ser direcionado para um aluno).</p> |
| <p>Células rítmicas familiares do tempo simples e composto</p> <p>Tercina</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Revisão das células rítmicas do tempo simples e composto; • Compreensão da tercina na dimensão da leitura/escrita; • Ler frases rítmicas com clareza e precisão; • Saber estar sob dinâmica de grupo em que se alterna momentos de <i>tutti</i> com <i>solo</i>. | <p>Leituras de frases rítmicas em tempo de divisão binária e em tempo de divisão ternária e introdução da tercina</p> <p>A turma, alternando entre participações individuais e geral, lerá as frases rítmicas apresentadas nos <i>flashcards</i>. Cabe à professora gerir as intervenções.</p> <p>É na consequência deste exercício que se dará o mote para a explicação da tercina, e se introduzirá o conceito de “quíaltera”. Para tal, a professora vai apresentar a célula em frases rítmicas em tempo simples. Assim, o novo conhecimento será apenas a utilização de uma célula familiar, num contexto, até então, não familiar.</p> |
| <p>Tercina</p> <p>Tonalidade de sol menor</p> <p>Tónica e Dominante</p> <p>Compassos ternário simples (3/4 e 3/8)</p> <p>Anacrusa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cantar com clareza rítmica e de afinação; • Analisar e identificar auditiva e visualmente as características da canção; • Transcrever a canção para o compasso 3/8; | <p>Canção “Manjerico Revira a Folha”</p> <p>Será distribuída a ficha de trabalho onde se encontra a partitura da canção.</p> <p>Os alunos serão convidados a analisar individualmente a partitura, considerando os seguintes aspetos: compasso,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista; • Marcar o compasso; • Identificar a anacrusa; • Identificar e compreender a nova célula rítmica. | <p>tonalidade, tônica, dominante, âmbito da canção e ritmo. De seguida, seguindo as indicações da professora, far-se-á uma exploração das notas da canção, preparando os alunos para a leitura à primeira vista.</p> <p>Os alunos vão ler a canção à primeira vista e, que de seguida, vai ser trabalhada usando o princípio da repetição.</p> <p>Para terminar o exercício e consolidar conteúdos trabalhados em aulas anteriores, os alunos serão desafiados a transcrever a canção para o compasso 3/8 (exercício na ficha).</p> |
| 10H30 – 11H20 | | |
| Células rítmicas do tempo simples | <ul style="list-style-type: none"> • Usar a nova célula rítmica de forma autónoma; • Ser criativo na intervenção individual; • Participar de forma ativa; • Desenvolver a capacidade de memorização; • Desenvolver o ouvido interior e a capacidade de antecipação; • Improvisar; • Fazer música em conjunto; • Aprender através da interação em grupo; • Saber estar e respeitar os colegas; | <p>Exercício de improvisação - rondó rítmico em tempo simples</p> <p>Como exercício de facilitação, a professora, dando o exemplo, apresentará várias frases rítmicas com percussão corporal (um e dois níveis), que a turma deverá repetir. Nessas frases rítmicas a única regra é a existência obrigatória de pelo menos uma tercina. Esse exercício culminará numa frase rítmica que os alunos terão de memorizar, por ser o refrão do Rondó que se desenrolará a seguir.</p> <p>À medida que vão memorizando, por repetição, o refrão, também serão feitos jogos de eco, explorando a capacidade de ouvir interiormente e de antecipação.</p> <p>Finalmente, iniciará o Rondó</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | rítmico em que “A” será o refrão que acabaram de memorizar e as restantes partes serão improvisações. Neste exercício os alunos estarão em pé. |
| Composição sobre a palavra Células rítmicas familiares em tempo simples | <ul style="list-style-type: none"> • Usar a nova célula rítmica de forma autónoma; • Ser criativo na composição rítmica e escolha do texto; • Elaborar um trabalho totalmente original; • Consolidar os conhecimentos. | Marcação do trabalho para casa: Composição rítmica com a utilização da tercina. Essa composição é subordinada a um texto/lengalenga/conjunto de palavras, cuja escolha ficará ao critério do aluno. Este deverá ser um trabalho individual a apresentar nas aulas seguintes. |
| Avaliação: A avaliação será feita através da observação direta/monitorização individual dos alunos e ainda através de perguntas direccionadas. Para isso, a professora deve garantir que todos participam ativamente na aula, promovendo a individualidade dos alunos. O exercício de improvisação também permitirá aferir a compreensão dos alunos. | | |

13.8. Metodologias de Ensino de Aprendizagem

A possibilidade de assistir às aulas lecionadas pela orientadora cooperante Paula Peixoto e pela docente Leonor Cruz, traduziu-se em aprendizagens essenciais para a minha formação como professor.

Tive a oportunidade de contactar com diversas estratégias de ensino-aprendizagem que me fizeram refletir sobre a importância de adaptar as metodologias às necessidades de cada turma e de cada elemento da turma, criando uma boa relação entre o professor e a turma e cada elemento da turma, ao mesmo tempo que se contribui para a construção de relações saudáveis entre os alunos de uma turma. Além disso, é importante referir que o estágio se tornou num local de observação e recolha de informações que vão de encontro com o tema do meu trabalho de investigação.

Relativamente aos métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelo professor cooperante e, por mim, no papel de professora estagiária, destaco: o método interrogativo, que foi frequentemente utilizado, permitindo construir uma comunicação entre o professora e a turma ou o aluno, permitindo que avaliasse o modo como o aluno estava a assimilar os conteúdos, no decorrer das aulas; o método ativo, o mais utilizado, onde os alunos vivenciavam os conteúdos a trabalhar nas aulas, e ocorria, geralmente,

antes de passar para a utilização de outros métodos; o método expositivo, que aconteceu nos momentos de transmissão oral dos conteúdos; o método demonstrativo, que se traduzia nos momentos em que a professora exemplificava os exercícios.

No que diz respeito às estratégias utilizadas e aos princípios defendidos pelas professoras, destaco as seguintes:

- Partir da prática para a teoria, valorizando sempre as vivências como forma primordial de aprendizagem;
- Evidenciar a relatividade dos conteúdos lecionados;
- Incentivar a análise das partituras antes de partir para a leitura;
- Recurso à fonomímica para exploração dos modos;
- Recurso à leitura guiada para exploração dos modos;
- Criar referências para os conteúdos lecionados, através de canções;
- Recurso a música tradicional, apresentando a diversidade e variedade, mas enfatizando a do nosso país (valorizar o cancioneiro português);
- Recurso ao instrumental Orff como ferramenta de aprendizagem;
- Estimular a criatividade e a autonomia da escrita musical através da composição e *ostinatti* para acompanhamento das canções familiares;
- Marcação de trabalhos de casa para reforçar as aprendizagens e criar hábitos e autonomia de estudo;
- Recurso a jogos de imitação;
- Recurso à percussão corporal;
- Elaboração de fichas para sintetizar as aprendizagens;
- Uso de ditados para avaliação e regulação de aprendizagens;
- Alternar entre respostas de grupo e individuais;
- Monitorizar os trabalhos escritos individuais;
- Estimular e educar para a audição de música gravada;

13.9. Atividades

13.9.1. Olimpíadas da Formação Musical

A atividade “Olimpíadas da Formação Musical” foi um projeto extracurricular, direcionado para os alunos de 3º ciclo, elaborado pelo grupo de estágio de Formação Musical 2017/2018. O principal objetivo desta atividade foi motivar os alunos para esta disciplina.

A atividade dividiu-se em duas partes: um inquérito sobre motivação e um quiz.

O primeiro, de carácter anónimo, apresentava nove questões de resposta fechada e duas questões de resposta aberta. Foi realizado nas aulas de Formação Musical, com a colaboração dos professores da disciplina.

O segundo decorreu no dia 28 de Março de 2018, tendo sido organizado em duas fases para cada ano, de acordo com as respetivas planificações da disciplina. Cada fase consistiu em 15 questões de escolha múltipla. Foi implementado através de um site (Kahoot.it), o qual foi projetado numa tela, e os alunos participaram através de um dispositivo eletrónico (telemóvel, tablet...). Os critérios de seriação foram o número de respostas corretas e o tempo de resposta, sendo que, na primeira fase, o limite foi de 60 segundos e, na segunda, de 30 segundos.

Os objetivos gerais foram cumpridos, nomeadamente:

- Elencar as causas da desmotivação;
- Promover o gosto pelo estudo;
- Promover a autossatisfação pelo saber.

A preparação da atividade decorreu, sobretudo, às terças-feiras, das 8h20 às 9h20, sendo que, na semana anterior à atividade, realizaram-se reuniões diariamente.

Verificou-se uma baixa adesão por parte dos alunos, que poderá estar relacionada com algumas falhas na divulgação.

No decorrer da atividade, entre a primeira e a segunda fase, foi necessário mudar de espaço, o que não estava previsto, obrigando à reorganização de toda a logística. Houve, ainda, problemas de conexão à internet, o que prejudicou a realização dos quizzes.

O resultado final da atividade foi positivo, na medida em que os alunos demonstraram satisfação e vontade de repetir. Esta também foi manifestada por um dos professores da disciplina que assistiu à atividade, tendo proposto a repetição da mesma no final do 3º período.

13.9.2. Workshop - História Sonora

Com o objetivo de implementar diversas atividades que irão ajudar a desenvolver a criatividade dos alunos de trompa, este Workshop foi concebido para os alunos do 6º, 7º e 8º graus do Ensino Artístico Especializado da Música, ou correspondentes, e foi elaborado seguindo alguns princípios de autores como: Peter Webster, Maud Hickey, Thomas Priest, Eduardo Lopes, Helena Caspurro, entre outros.

Realizou-se no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, nos dias 14 e 15 de Abril, entre as 14h e as 18h, tendo culminado numa pequena

apresentação final aberta ao público às 18h de dia 15 no Auditório do DeCA. Esta atividade foi elaborada de forma a corresponder aos objetivos do Projeto Educativo da Filipa Salazar, aluna do segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro.

Contribuí de forma ativa na planificação e elaboração das atividades, na organização, nas questões de logística (espaço e material), na divulgação e na orientação do workshop, sobretudo na parte que antecedeu a utilização da trompa, desde a apresentação, a atividades de expressão criativa utilizando, somente, o corpo.

14. Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada foi um poderoso exercício de aprendizagem. Esta deu-me a primeira oportunidade de lecionar Formação Musical a vários níveis de ensino, numa reconhecida instituição de ensino oficial de música, no caso, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Foi com grandes expectativas e bastante vontade que a iniciei. Após a sua conclusão, estou satisfeita com o percurso feito, com a orientação que tive, com as aprendizagens que me foram proporcionadas, e com a minha evolução.

A primeira, e principal, conclusão é que há sempre mais a aprender. ...

A PES permitiu-me pôr em prática o que aprendi na universidade num cenário ideal.

Reforcei o conhecimento de que o professor tem de ser flexível e ajustar-se às necessidades de aprendizagem dos diferentes alunos e das diferentes turmas. Isto é algo que eu já sabia, devido à minha experiência enquanto aluna, porém, a PES fez-me ver como isso pode ser muito desafiante.

A oportunidade de observar turmas de graus e professores diferentes, permitiu-me absorver informações, aprender novas estratégias e adquirir ferramentas e materiais que serão realmente essenciais para a minha futura atividade na área do ensino.

Partilhar a experiência de estágio com outras estagiárias, vindas de uma universidade diferente (Universidade do Minho), e de cursos diferentes (duas frequentam o Mestrado em Ensino, variante de Direção Coral e duas a variante Ciências Musicais), foi uma experiência muito enriquecedora. O trabalho colaborativo nem sempre foi fácil, porém, além das aprendizagens do foro académico, proporcionou-nos aprendizagens do foro socio-afetivo.

A oportunidade que me foi dada de intervir não só ao nível de lecionar as aulas previstas, mas, também, de participar ativamente na elaboração e correção de um teste, permitiu-me ter mais consciência da realidade de um professor de Formação Musical.

A PES permitiu-me conhecer melhor o sistema de ensino e levou-me a refletir sobre o mesmo, pensando, sobretudo, no meu papel enquanto professora, e no que poderei fazer para melhorar os aspetos que me parecem negativos.

Apesar de ter estagiado num cenário ideal (num reconhecido conservatório de ensino integrado, em turmas com enorme potencial, orientada por uma professora com mais de 30 anos de serviço e cujo trabalho se reflete nos excelentes resultados revelados por muitos dos seus alunos e pelo à vontade dos mesmos em relação a esta disciplina), os imprevistos que foram acontecendo contribuíram para desenvolver a minha capacidade de resposta perante situações adversas ou inesperadas.

15. Referências Bibliográficas

- Aleixo, V. (2010). *A Relatividade como estratégia na Introdução da Leitura Musical*. Universidade de Aveiro.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bamberger, J. (1996). Turning Music Theory on its ear: Do we hear what we see: Do we see what we say? *International Journal of Computers and Mathematics Learning*, 1(1), 48–74.
- Barbosa, A. M. dos S. F. V. A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the World: a Cross-cultural Guide to Music Teaching and Learning*. Nova Iorque: Schirmer Books.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audiação - O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM*. Disponível em: http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf [consultado a 2 de junho de 2018]
- Cox, G., & Stevens, R. S. (2010). *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. Nova Iorque: Continuum.
- Cruz, C. B. da. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. *Revista de Educação Musical*. Retrieved from http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito_1995.pdf
- Demorest, S. M. (2001). *Building Choral Excellence: Teaching Sight-singing in the Choral Rehearsal*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Dobszay, L. (2009). *After Kodály: Reflections on Music Education*. Kecskemét, Hungria: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music.
- Ester, D. (2005). *The takadimi rhythm system*. Ball State University.
- Freire, R. D. (2008). Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. *Opus*, 14(1), 113–126.
- Goldemberg, R. (2000). Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista Da ABEM*, 5, 7–12.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hughes, A., & Gerson-Kiwi, E. (n.d.). Solmization [solfatio, solmifatio]. In S. Sadle (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*.
- Karpinsky, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition*. Nova Iorque: Oxford.
- Kenny, B., & Gellrich, M. (2002). Improvisation. In R. Pearncutt & G. McPherson (Eds.), *The*

- Science & Psychology of Music Performance - Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 117–134). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Mammen, S., Krishnamurthi, I., Varma, A. J., & Sujatha, G. (2016). iSargam : music notation representation for Indian Carnatic music. *EURASIP Journal on Audio, Speech, and Music Processing*. <https://doi.org/10.1186/s13636-016-0083-z>
- Marques, A. R. (2013). *O sistema numérico como agente de sensibilização à hierarquia do sistema tonal*. Universidade de Aveiro.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-Regulation of Musical Learning - A Social Cognitive Perspective. In R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning* (pp. 327–347). Oxford: Oxford University Press.
- Nemes, K. (1995). The Relative Sol-fa as Tool of Developing Musical Thinking. *Bulletin of the International Kodály Society*, 20(2), 27–34.
- Projeto Educativo 2014-2018. (2014). Retrieved from http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto Educativo 2014_2018.pdf
- Rogers, M. (1984). *Teaching Approaches in Music Theory: an Overview of Pedagogical Philosophies*. Illinois: Southern Illinois University press.
- Santos, R., Hentschke, L., & Gerling, C. (2003). A pratica de solfejo com base na estrutura pedag6gica proposta par Davidson e Scripp. *Revista Da ABEM*, 9, 29–41. Retrieved from http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo3.pdf
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. Londres: Open University Press.
- Scott, S. (2003). Student's Perception of Contour and Interval Hearing While Reading Music Notation: Integration of Research and Instructio. *Bulletin of the International Kodály Society*, 28(1), 21–28.
- Sloboda, J. (1978). The Psychology of Music Reading. *Psychology of Music*, 6(2), 3–20. <https://doi.org/10.1177/030573567862001>
- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. (E. Caminho, Ed.). Lisboa.
- Willems, E. (n.d.). *Iniciação Musical Infantil*.

16. ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito por questionário a professores de Formação
Musical

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros. Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso. Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

2 anos (incluindo o atual)

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☐ 1º grau

☒ 2º grau

☐ 3º grau

☒ 4º grau

☒ 5º grau

☒ 6º grau

☐ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

☒ Sistema de Dó Fixo

☐ Sistema Fixo de Letras

☐ Sistema de Dó Móvel

☐ Sistema de Ward

☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)

☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

O Sistema de Dó Fixo porque é o mais utilizado no nosso país, daí ser necessário trabalhar sobre esse sistema nas aulas de Formação Musical. Não faria sentido não o usar; aliás, não é propriamente uma opção, é mais uma necessidade.

O Sistema de Números porque traz várias vantagens: favorece o desenvolvimento do pensamento tonal; promove a associação de algo que os alunos estão a aprender (as sensações tonais/modais características de cada grau da escala) a uma estrutura que já conhecem (o sistema numérico); ajuda no processo de transposição para outras tonalidades/modos.

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Na sequência da resposta anterior, penso que o sistema móvel de números traz várias vantagens (ver acima). Pode provocar alguma confusão inicial aos alunos - podem confundir com a digitação ou números associados a determinadas posições, cordas, etc. ou podem atrapalhar-se por termos mais do que uma sílaba para um som ("quatro", "cinco", etc.). No entanto, acho que são situações que se resolvem facilmente e às quais os alunos se adaptam bem.

Acredito que, pelos motivos referidos anteriormente, este sistema ajuda especialmente no processo de leitura (com ênfase na introdução à leitura) e no processo de decodificação auditiva (ditado). A partir do meu pouco tempo de experiência, julgo que este sistema deve ser acompanhado por vários exercícios de transposição, caso contrário perde o seu propósito que, no meu entender, é o de adquirir um nível elevado de compreensão tonal/modal em qualquer tonalidade/modo e a partir de qualquer nota.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

☒ Sim

☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Acho que é perfeitamente conciliável e até necessário para um desenvolvimento completo do pensamento tonal. No caso do Sistema de Dó Móvel, como somos um país enraizado no Dó Fixo, pode trazer algumas dificuldades na sua implementação. No entanto, acho que é muito vantajoso abrir o leque de possibilidades e não limitar os alunos a apenas um sistema de nome de notas.

Convém, apesar de tudo, que se utilize uma estrutura coerente para as aulas de Formação Musical, ou seja, tentar criar um fio condutor para que os alunos não se percam. Usar um sistema diferente todas as aulas certamente não será muito benéfico para os alunos, pois não dá tempo nem espaço para que criem as suas bases. Por outro lado, usar sempre o mesmo sistema (única e exclusivamente) pode provocar alguns défices na aprendizagem do aluno (porque fica só com uma ferramenta de pensamento). Talvez um equilíbrio, utilizando um sistema fixo e um sistema móvel seja adequado (não necessariamente o de dó fixo e o de números).

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

3 anos.

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☒ 1º grau

☒ 2º grau

☒ 3º grau

☒ 4º grau

☒ 5º grau

☐ 6º grau

☐ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Essencialmente trabalho o sistema de Dó fixo quando os alunos têm acesso à partitura; Dó móvel quando trabalho intervalos melódicos e o sistema de números utilizo mais para trabalhar harmonia, mas também melodia.

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

O sistema móvel de números é muito acessível para os alunos, pois facilmente conseguem visualizar a distância entre as notas, e isso ajuda tanto na leitura como na entoação.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Penso que é sempre uma mais valia utilizar mais que um sistema, para tudo, pois todos têm os seus prós e contras.

Os alunos são todos diferentes, e por isso mesmo devemos experimentar, e dar-lhes a conhecer, várias formas de aprendizagem, e assim tornar a educação mais diversificada.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

2 anos

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☒ 1º grau

☒ 2º grau

☒ 3º grau

☐ 4º grau

☐ 5º grau

☒ 6º grau

☐ 7º grau

☒ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Os sistemas completam se. São ferramentas de trabalho que facilitam a aprendizagem. Não tem de ser impraticáveis juntos. São meios para atingir objetivos. Daí considerar ferramentas de trabalho e aprendizagem cujo objetivo será, a seu tempo, deixar de precisar de utilizar.

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

É um sistema móvel com bastantes falhas mas bastante útil numa fase inicial e, para países de dó fixo, o mais fácil de utilizar para a abordagem móvel. O grande problema será a diferença nos modos.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

☒ Sim

☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Como já referi, é possível utilizar os dois. Os sistemas funcionam como ferramentas e não como filosofias.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

5 anos

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☒ 1º grau

☒ 2º grau

☒ 3º grau

☒ 4º grau

☒ 5º grau

☐ 6º grau

☐ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☐ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☐ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Por considerar que pode ajudar os alunos a identificar os graus em cada tonalidade.

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Tem precisamente a limitação de não diferenciar o modo/escala. Apesar de ajudar a identificar os graus.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Acho positivo, mas eu própria ainda estou à procura da melhor forma de os conciliar, pois, se mal orientados, o uso simultâneo pode provocar alguma confusão nos alunos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

2 anos

Quais os graus que leciona? *☐ Iniciação (1º - 4º ano)☒ 1º grau☒ 2º grau☒ 3º grau☒ 4º grau☒ 5º grau☐ 6º grau☐ 7º grau☐ 8º grau**Conhece sistemas móveis para designação de alturas? ***☒ Sim☐ Não**Utiliza-os? ***☒ Sim☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☒ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☐ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Todos os sistemas têm as suas vantagens , no caso do dó móvel por exemplo acho muito interessante como uma ferramenta para os alunos usarem na identificação de intervalos.

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

É muito intuitivo , pois tal como quando cantamos uma escala , sabendo se é maior ou menor automaticamente cantamos sem pensar nas alterações, o sistema dos números possibilita algo semelhante.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Acho que são essenciais , isto é pela experiência que tenho , vejo que existem formas que funcionam melhor para determinados exercícios , por isso como professores temos de fazer essa seleção para depois permitir aos alunos aprendizagens mais eficazes e mais consolidadas.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

10 anos

Quais os graus que leciona? *

☐ Iniciação (1º - 4º ano)

☒ 1º grau

☒ 2º grau

☒ 3º grau

☒ 4º grau

☒ 5º grau

☒ 6º grau

☒ 7º grau

☒ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

.....
Maior espectro de abordagem ao trabalho melódico (sensorial, leitura e escrita)

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Estabelece e diferencia melhor qual o papel de cada grau da escala. Facilita o processo de transposição sensorial, assim como o trabalho de padrões melódicos via decodificação auditiva.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

É possível coexistirem desde que se perceba o seu uso e para que finalidade

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

1 ano

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☐ 1º grau

☐ 2º grau

☐ 3º grau

☐ 4º grau

☐ 5º grau

☐ 6º grau

☐ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☐ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☒ Outra: gestos a indicar a altura das notas

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

adapto os sistemas aos alunos e aos seus conhecimentos e necessidades

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

tal como qualquer outro método dos expostos, é positivo. tem as vantagens de facilitar a aprendizagem das funções tonais. mas tem a desvantagem de nas escalas menores começar no seis, ou num outro um, o que se pode tornar confuso para os alunos, o haver distâncias diferentes entre os mesmos números em tonalidade maior e menor (1-3 ser 3º maior na ton. maior e ser 3º menor na ton. menor)

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Penso que é muito útil, até porque nenhum método é o ideal. Todos eles têm problemas e vantagens. Como tal, devemos adaptar os métodos aos alunos, aos seus conhecimentos, às suas necessidades e não torná-los um fim em si mesmo. Eu uso sistema de Dó Móvel e linguagem gestual nas minhas aulas, mas também uso dó fixo. Tendo em conta o que é feito em cada escola, pelos outros professores e pelo conhecimento dos alunos, devemos sempre adaptar os métodos. E não devemos estar a ensinar um método só porque gostamos. Usá-los como ferramentas de aprendizagem e não como objetivos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

13 anos

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☐ 1º grau

☐ 2º grau

☐ 3º grau

☐ 4º grau

☐ 5º grau

☒ 6º grau

☒ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☐ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Versatilidade e compreensão mais intuitiva

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Não conheço profundamente o método, de forma a ter uma opinião sustentada sobre o mesmo.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Acho que facilita a apreensão e aplicação dos conteúdos, tornando o raciocínio dos alunos mais versátil e a apreensão dos mesmos mais profunda e consolidada.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

15

Quais os graus que leciona? *

☐ Iniciação (1º - 4º ano)

☐ 1º grau

☐ 2º grau

☐ 3º grau

☐ 4º grau

☐ 5º grau

☒ 6º grau

☒ 7º grau

☒ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☐ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Influenciado por uma colega experiente e seguidora do sistema do movel

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Não sei o suficiente

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

São uma mais valia para os alunos e principalmente para aprenderem as diferentes claves sem saberem.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

14 anos

Quais os graus que leciona? *☐ Iniciação (1º - 4º ano)☒ 1º grau☒ 2º grau☒ 3º grau☐ 4º grau☒ 5º grau☐ 6º grau☐ 7º grau☒ 8º grau**Conhece sistemas móveis para designação de alturas? ***☒ Sim☐ Não**Utiliza-os? ***☐ Sim☒ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☐ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Para o desenvolvimento do programa estabelecido pela escola.

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

É útil pela relativização dos conteúdos musicais.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Tudo tem o seu lugar, na devida altura. A relatividade dos conteúdos musicais só deve ser apresentada depois de interiorizados os conteúdos absolutos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

18 anos

Quais os graus que leciona? *

- ☒ Iniciação (1º - 4º ano)
- ☒ 1º grau
- ☒ 2º grau
- ☒ 3º grau
- ☒ 4º grau
- ☒ 5º grau
- ☒ 6º grau
- ☒ 7º grau
- ☒ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

Utiliza-os? *

- ☐ Sim
- ☒ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☐ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☐ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Pouca prática com o sistema do dó móvel.

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

É prático e assertivo no que diz respeito à interiorização e compreensão das alturas sonoras.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

São bons para a interiorização e correcta aplicação do sistema tonal, embora se deva dar primazia ao sistema absoluto.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

31

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☒ 1º grau

☒ 2º grau

☒ 3º grau

☒ 4º grau

☒ 5º grau

☐ 6º grau

☐ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☒ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

O sistema de dó fixo é o mais usado em Portugal. Não faria sentido não o utilizar.

O sistema de dó móvel é usado vulgarmente no conservatório onde trabalho.

O sistema de números utilizo como forma de resolução de problemas que se geram na iniciação musical entre os dois sistemas anteriores.

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

É um sistema muito útil que ajuda os alunos a perceberem a ordem das notas musicais e as diferenças entre os modos: reflete bem as diferenças intervalares.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Creio que é muito útil. Nenhum sistema é perfeito. O ideal é utilizá-los de forma que os alunos compreendam. É preciso ser flexível para chegar a todos os alunos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

28

Quais os graus que leciona? *

☐ Iniciação (1º - 4º ano)

☐ 1º grau

☐ 2º grau

☐ 3º grau

☐ 4º grau

☒ 5º grau

☒ 6º grau

☒ 7º grau

☒ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☒ Sim

☐ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☐ Sistema Fixo de Letras
- ☐ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

O sistema de dó fixo não foi uma escolha.

O sistema de números utilizo sem nunca ter pensado em utilizar. Uso-o porque me parece que facilita a compreensão das diferenças entre as escalas. Mas nunca o vi como um sistema, algo estruturado e incontornável. Pelo menos não, quando comparado com o sistema de dó fixo, que está enraizado.

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Permite contrapor os modos, diferenciando-os.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

É útil mas depende dos sistemas móveis. A minha opinião sobre o sistema de dó móvel não é favorável, devido ao contexto português, em que se utiliza o dó fixo. A concomitância entre os dois não é favorável à aprendizagem.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

24

Quais os graus que leciona? *☐ Iniciação (1º - 4º ano)☒ 1º grau☒ 2º grau☒ 3º grau☒ 4º grau☒ 5º grau☐ 6º grau☐ 7º grau☐ 8º grau**Conhece sistemas móveis para designação de alturas? ***☒ Sim☐ Não**Utiliza-os? ***☐ Sim☒ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☒ Sistema Fixo de Letras
- ☐ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☒ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

Sobre o dó fixo, não se pode considerar que foi uma opção. Diria que foi uma inevitabilidade.

O sistema fixo de letras utilizo relativamente às cifras.

Utilizo casualmente quando quero evidenciar os graus tonais.

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Penso que pode ser muito útil, mas acho que é um sistema que não está suficientemente bem estruturado para ser utilizado de forma exclusiva.

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Acho que é indispensável. É importante colocar o sistema de dó fixo num lugar de destaque, por se utilizar mais no nosso país.

Imagino que se se utilizarem mais do que dois sistemas em simultâneo pode ser confuso para os alunos, sobretudo os mais novos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

A utilização simultânea dos sistemas móveis e fixos para designação de alturas

Existe alguma polémica em torno das diferenças entre os sistemas de solmização, razão pela qual existem vários estudos que procuram provar as vantagens quer de uns, quer de outros.

Considerando que o sistema de dó fixo está muito enraizado no nosso país, com este inquérito pretende-se perceber se os professores de Formação Musical que participarem, concordam que o recurso a um sistema móvel como complemento ao anterior, colmatando as suas fragilidades, pode ser vantajoso.

Inserido no Projeto Educativo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro, elaborado por Inês Teixeira, este inquérito, anónimo, destina-se exclusivamente a professores de Educação/Formação Musical.

Há quanto tempo ensina Educação/Formação Musical? *

33 anos

Quais os graus que leciona? *

☒ Iniciação (1º - 4º ano)

☒ 1º grau

☒ 2º grau

☒ 3º grau

☒ 4º grau

☒ 5º grau

☐ 6º grau

☐ 7º grau

☐ 8º grau

Conhece sistemas móveis para designação de alturas? *

☒ Sim

☐ Não

Utiliza-os? *

☐ Sim

☒ Não

Que sistema(s) utiliza? *

- ☒ Sistema de Dó Fixo
- ☒ Sistema Fixo de Letras
- ☐ Sistema de Dó Móvel
- ☐ Sistema de Ward
- ☐ Sistema de Números (em que 1 designa o 1º grau, 2 designa o 2º grau, 5 designa o 5º grau, ..., independentemente do modo/escala)
- ☐ Outra:

Que razões o/a levaram a optar por esse(s) sistema(s)? *

O Dó fixo por ser o padrão em Portugal.

O de letras para ensinar as cifras.

.....

O que pensa do sistema móvel de números? *

Sistema no qual o primeiro grau se designa por "1", o segundo por "2", o terceiro por "3", e assim sucessivamente, independentemente do modo/escala.

Creio que deve ser muito útil. Não o utilizo por não ter conhecimentos para tal.

.....

Concorda que esse sistema contribui para o desenvolvimento do pensamento tonal e da sensibilidade para hierarquia modal? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

O que pensa sobre a concomitância de sistemas móveis e absolutos nas aulas de formação musical? *

Nunca utilizei por não saber fazê-lo. Conheço os vários sistemas. Esporadicamente utilizo o dó móvel, esporadicamente utilizo os números com relação aos graus da escala/modo. Penso que pode ser muito vantajoso.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2 – Questionários da Sessão 1

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. **Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. **Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☒ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. **Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☒ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **1ª Sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Anexo 3 – Questionários Sessão 2

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. **Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. **Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. **Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. **Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. **Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☒ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. **Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☒ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☒ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

- 1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

- 2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

- 3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. **Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☒ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. **Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. **Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☒ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

- 1. Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

- 2. Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

- 3. Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☒ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☒ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☐ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☒ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Este questionário procura registar o grau de dificuldade que sentiste ao longo das atividades realizadas na **2ª sessão**. Para isso, pinta apenas o círculo que corresponder à resposta que pretendes dar a cada uma das perguntas. Este questionário é anónimo, e não existem respostas certas ou erradas.

1. **Qual a dificuldade sentida no primeiro exercício (cantar obedecendo aos gestos)?**
 - ☒ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

2. **Qual a dificuldade sentida no segundo exercício (criar e transpor melodias)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

3. **Qual a dificuldade sentida no terceiro exercício (entoar canções com nome de notas)?**
 - ☐ Nenhuma dificuldade
 - ☐ Pouca dificuldade
 - ☐ Alguma dificuldade
 - ☐ Muita dificuldade
 - ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

4. Qual a dificuldade sentida na identificação da tónica durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

5. Qual a dificuldade sentida na identificação do grau da escala/modo durante a entoação?

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

6. Qual a dificuldade sentida no quarto exercício (improvisar)

- ☒ Nenhuma dificuldade
- ☐ Pouca dificuldade
- ☐ Alguma dificuldade
- ☐ Muita dificuldade
- ☐ Não consegui realizar o exercício por ser demasiado difícil

Obrigada pela tua participação!
Inês Teixeira

Anexo 4 – Questionário Final – Alunos



Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
- ☐ Não



Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
- ☐ Não



Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
- ☐ Não



Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
- ☐ Não



Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
- ☐ Não



Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
- ☐ Não

Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
☐ Não

Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
☐ Não

Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

- ☒ Sim
☐ Não




Comparando as duas sessões, sentiste que a utilização dos números facilitou a realização dos exercícios e favoreceu a compreensão das tonalidades e modos?

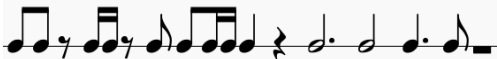
- ☒ Sim
- ☐ Não

Anexo 5 – Registos de Observação

Relatórios e planificações organizados cronologicamente.

| | |
|---|---------------------------------------|
| Turma: 4º B (Grupo 2) | |
| Sumário: “As mulheres do monte” análise e entoação da canção por relatividade e acompanhamento com instrumental orff. | 17 de Outubro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| A aula iniciou com ordenações sobre o modo maior: | |
|  | |
| Seguiu-se um exercício de solmização (atividade de rotina) utilizando a fonomímica de John Curwen/Zoltan Kodaly, com foco no modo maior. Através da fonomímica a professora indica a nota que os alunos devem entoar. Primeiro os alunos cantaram em uníssono e, posteriormente, a duas vozes. | |
| Exercício: analisar a partitura da canção “As mulheres do Monte”, perceber qual é a tonalidade e assinalar os elementos da melodia que caracterizam a caracterizam. A aluna Inês Fernandes foi a primeira a intervir, sugerindo que, por ter um bemol na armação de clave, estava perante a tonalidade de Fá Maior. A professora pediu que confirmassem a afirmação com outras informações e os alunos acrescentaram que as principais notas da melodia (nomeadamente o arpejo de Fá Maior) coincidiam com as notas mais importantes da tonalidade de Fá Maior. A propósito dos arpejos, a professora lembrou o significado de tónica e dominante, conceitos que eles já conheciam e cujos significados guardam num glossário nas últimas páginas do caderno. | |
| Antes de prosseguir, a professora andou pela sala para verificar se todos os alunos tinham compreendido e assinalado corretamente todos os elementos pedidos na partitura. | |
| Nesta turma a orientadora cooperante tem a preocupação especial de fazer revisões constantemente, para que o aluno que começou a aprender música apenas este | |

ano (ao passo que os restantes iniciaram os seus estudos de música no conservatório, no 1º ano de escolaridade) consiga acompanhar as aulas. Finalmente, cantaram a canção, lendo por relatividade (F = dó). Neste exercício a professora não acompanhou ao piano para garantir que os alunos estariam mesmo a ler e não a cantar por imitação. Foram auxiliados apenas por um diapasão para encontrarem a primeira nota. Neste exercício a principal dificuldade dos alunos foi rítmica, uma vez que a canção apresenta alternância entre os compassos quaternário e ternário. Leram apenas o ritmo para resolver as dificuldades e, de seguida, cantaram com acompanhamento ao piano e tocando percussão (neste exercício foi pedido que os alunos tocassem os instrumentos de percussão no primeiro tempo de cada compasso). Os instrumentos passaram por todos os alunos. A professora pediu que, em casa, estudassem a canção e terminou a aula.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|---|---------------------------------------|
| Sumário: Exercícios de leitura de padrões rítmicos. Ditado rítmico. | 24 de Outubro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>A professora iniciou a aula corrigindo os trabalhos de casa de cada aluno (copiar a canção “A mulher dos ovos”). Esse exercício de acompanhamento individual muito breve, e enquanto aguardavam pela sua vez, os alunos mantiveram-se em silêncio, no seu lugar.</p> <p>Corrigidos os trabalhos, a professora comunicou que a aula teria como foco exercícios auditivos, como preparação para o teste que se realizaria na aula seguinte. Para isso, como aquecimento, escreveu no quadro algumas células rítmicas já familiares aos alunos, para lerem conforme apontasse:</p> <div></div> <p>A leitura foi realizada marcando a pulsação no pé e com as sílabas do sistema de Kodály. Para corrigir os erros que foram surgindo, a professora desconstruiu/decompôs as células necessárias, nomeadamente as pontuadas. Esta atividade durou cerca de cinco minutos.</p> <p>A professora escreveu o enunciado para os dois ditados que se realizariam a seguir, no quadro: 3/4, dois compassos, tempo = semínima.</p> | |

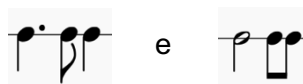
Aplicação do exercício: os alunos marcaram o compasso e a professora tocou no piano (numa só nota) a frase rítmica:



Logo de seguida a professora foi de encontro aos alunos, aconselhando-os e dando-lhes dicas para combaterem as suas dificuldades. Tocou novamente a frase rítmica e os alunos repetiram em sílaba neutra (pa). Através de perguntas, a professora levou os alunos a aperceberem-se que o fim era igual ao início. Seguindo o mesmo procedimento escreveram o segundo ditado rítmico:



A professora, com a contribuição oral dos alunos, escreveu a correção dos exercícios no quadro, esclarecendo a diferença entre:



que claramente constituiu uma das maiores confusões dos alunos no segundo ditado.

A professora aconselhou os alunos a reverem as células rítmicas em casa, como preparação para o teste, e terminou a aula.

| | |
|--|---------------------------------------|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
| Sumário: Avaliação de conhecimentos e destrezas – ficha de avaliação. | 31 de Outubro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>No dia 24 de outubro, o 4ºB realizou a prova escrita.</p> <p>No presente relatório de observação, descreverei o modo de aplicação da ficha de avaliação auditiva e os procedimentos adotados pela professora.</p> <p>Após entregar os enunciados, a professora escreveu no quadro as células rítmicas trabalhadas nas aulas anteriores, e fez uma pequena revisão/aquecimento (exatamente como descrito no relatório da aula da mesma turma, de dia 24 de outubro de 2017).</p> | |

É de salientar que o teste realizado pelo Vicente foi adaptado à sua situação: começou a estudar música neste conservatório apenas no corrente ano letivo, por oposição aos outros alunos que começaram com seis anos, no primeiro ano. O teste começou e a professora deu a conhecer a pulsação antes de cada ditado rítmico. Foram cumpridos os limites de repetições previamente estipulados tanto para os ditados rítmicos como de sons, e a professora avisou frequentemente quantas repetições ainda faltavam, para os alunos se organizarem. Antes da última repetição de cada uma das frases rítmicas, a professora dirigiu-se aos lugares dos alunos, verificando se estava tudo a correr dentro do previsto, ou se estavam com dificuldades. Comprovou, assim, que todos os alunos estavam confortáveis com os exercícios: os alunos mostraram-se descontraídos, durante todo o teste.

É de salientar a opção construtivista da orientadora cooperante que, perante a clara desconcentração de um dos alunos no ditado global, repetiu uma vez mais do que o previsto, dando-lhe assim uma nova oportunidade para realizar o exercício.

A professora lembrou os alunos para estudarem as canções trabalhadas em aula, os intervalos e todos os conteúdos teóricos aprendidos ao longo do período, que poderiam ser avaliados no teste teórico, a realizar na aula seguinte.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|---|---------------------------------------|
| Sumário: [Não se aplica] | 7 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <p data-bbox="828 1323 1372 1357" style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora estagiária</u></p> <p data-bbox="240 1424 1358 1659">No dia 7 de novembro, quando a estagiária chegou ao conservatório foi informada que a orientadora cooperante estava a faltar, pelo que a poderia substituir na sua aula. Assim, dirigiu-se à sala, os alunos entraram e explicaram que naquele dia seria a prova oral. Uma vez que esta não se iria realizar pediram para estudar as leituras que estavam previstas.</p> <p data-bbox="240 1677 1353 1760">O trabalho realizado pela estagiária incidiu, portanto, sobre as leituras que os alunos teriam que realizar na prova.</p> <p data-bbox="240 1778 772 1812">As estratégias utilizadas foram variadas:</p> <ul data-bbox="292 1830 1342 1966" style="list-style-type: none"> • Nas leituras rítmicas, os alunos leram com as sílabas de Kodály (seguindo o trabalho realizado pela orientadora cooperante), com sílaba neutra (“pa”), e com percussão corporal; | |

- Para trabalhar a concentração, a antecipação e o trabalho em grupo fez-se um jogo com as leituras rítmicas e melódicas, no qual um aluno lia a solo e sempre que a professora estagiária dizia “hop!” outro aluno continuava, partindo necessariamente da dinâmica deixada pelo colega;
- Ao longo de toda a aula alternou-se entre leituras a solo, tutti e por grupos;
- Através de fonomímica foram trabalhadas competências como a audição interior, a antecipação, memória entre outras;
- Trabalhou-se a leitura/escrita partindo dos erros de leitura que foram acontecendo: sempre que se ouviu um erro de leitura, interpretou-se como uma improvisação e todos os alunos foram incentivados a pensar e sugerir a versão escrita dessa invenção.

Os alunos mostraram-se muito recetivos a estas estratégias e a sua postura em aula foi bastante boa.

Antes de terminar a aula cantou-se uma canção escolhida pelos alunos.

| | |
|---|--|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
| Sumário: Correção da ficha de avaliação. | 14 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>A orientadora cooperante iniciou a aula elogiando os bons resultados dos alunos nas fichas de avaliação que haviam realizado. Depois deste reforço positivo, mostrou-as aos alunos, e referiu que no final da aula fariam a correção da mesma para que cada um percebesse o que deveria melhorar.</p> <p>Como primeira atividade da aula, foi pedido aos alunos que respondessem às seguintes questões, analisando o excerto musical que encontravam na ficha da aula anterior:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Identificar o compasso2. Marcar as pulsações<ol style="list-style-type: none">2.1. Avaliar a entrada3.<ol style="list-style-type: none">3.1. Descobrir o âmbito3.2. Escrever a escala, assinalando os meios tons3.3. Assinalar a tónica (I) | |

4. Rodear arpejos

Sempre que os alunos manifestaram dificuldades, a professora esclareceu individualmente.

Enquanto os alunos respondiam às questões, a docente explicou que este trabalho é o que todos os músicos têm de fazer sempre que estudam uma nova peça no seu instrumento.

Quando todos os alunos terminaram o exercício, foi projetada a correção da ficha de avaliação e os alunos revelaram que receberam os bons resultados com alguma surpresa. A professora promoveu e incentivou ao diálogo acerca desse assunto e, em conjunto, acabaram por concluir que a vinda do Vicente proporcionou uma grande revisão dos conteúdos lecionados nos anos anteriores, da qual todos os colegas beneficiaram.

Entretanto, um aluno lembrou que aquele dia era o Dia Mundial dos Diabetes, e embora não fosse um assunto particular da disciplina, a professora acedeu a explicar o que é que significava isso.

Seguiu-se a correção da ficha:

Foi projetada a correção e os alunos leram, em conjunto, os ditados rítmicos e entoaram o ditado global. Os alunos puderam ver as diferenças entre o teste geral e o teste elaborado para o Vicente.

Ao longo da correção do teste a professora chamou a atenção para erros que foram comuns à maioria dos alunos, nomeadamente relativos à escrita das barras de divisão dos compassos.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|---|--|
| Sumário: | 21 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> No princípio da aula, os alunos cantaram duas canções que já lhes eram familiares: começaram pel“O menino foi à caça”. Os alunos conheciam bem a e revelaram grande entusiasmo na execução da tarefa. No final cantaram a escala de dó maior. Depois disso, a professora desafiou os alunos a encontrarem a nota sol, partindo da sua memória, dado que tinham acabado de cantar a escala de dó maior. Com alguma dificuldade, os alunos acabaram por conseguir. Foi a partir dessa nota que cantaram a canção “Tra la la la” de Edgard Willems. É de realçar o grande rigor | |

rítmico dos alunos nesta canção e ainda a forma como utilizaram as dinâmicas em favor da expressividade.

Passou-se para a correção da ficha de trabalho que os alunos resolveram em casa. A professora chamou ao quadro o Vicente. Este aluno foi escolhido estrategicamente para que ele tivesse de explicar o seu raciocínio e, assim, compreender e interiorizar melhor os conteúdos.

O segundo exercício foi corrigido individualmente, uma vez que consistia em preencher os espaços em branco, completando os compassos. A professora elogiou a criatividade dos alunos e incentivou-os a continuar. Como reforço positivo, sugeriu até que poderia utilizar as frases rítmicas criadas pelos alunos para exercícios de leitura, ditados, etc.

O terceiro exercício consistia na classificação de intervalos. Os alunos revelaram que não conheciam o significado de “quantitativamente” e “qualitativamente”. A única aluna que conhecia, a Beatriz, explicou aos colegas.

A estratégia de correção utilizada neste exercício foi fazer questões direcionadas para diferentes alunos, sintetizando os conteúdos lecionados e lembrando as diferentes possibilidades de chegar à resposta. Desta forma, todos os alunos participaram na atividade, o que os manteve concentrados e empenhados.

Para terminar a aula corrigiu-se oralmente o quarto exercício distinguindo o significado de ligadura de expressão ou de prolongação.

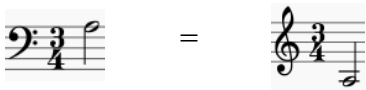
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|--|--|
| Sumário: | 28 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> A professora responsável pela outra metade da mesma turma (4ºB) faltou. Assim, a orientadora cooperante teve de dividir a atenção pelas turmas. Não sendo a situação ideal, decidiu-se que cada turma ficaria na respetiva sala, uma vez que as salas são contíguas e isoladas e que se corrigiriam os exercícios auditivos do teste. Para tal, abriram-se as portas de ambas as salas e a professora tocou os ditados tanto numa sala, como na outra, sendo que todos ouviam perfeitamente, mesmo à distância. Isto não gerou qualquer confusão, os alunos colaboraram, fazendo silêncio e tornaram tudo possível. | |

No final de cada ditado um aluno de cada sala foi ao quadro fazer a correção e os colegas deram a opinião/discutiram sobre os erros e as diferentes formas de escrever o mesmo.

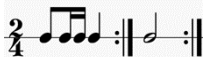

Para terminar a aula, as turmas juntaram-se na mesma sala e fez-se um exercício de solmização em modo maior com a fonomímica de Curwen/Kodály.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|--|---------------------------------------|
| Sumário: Entrega da ficha de avaliação. Provas orais. | 5 de Dezembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <p align="right"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A aula iniciou com a entrega das fichas de avaliação, para os alunos verem as suas classificações e analisarem os seus erros. A correção havia sido realizada quase integralmente na aula anterior, à qual a estagiária não assiste. Ainda assim, corrigiu-se oralmente o ditado global.</p> <p>A docente alertou para a necessidade da aula ser muito produtiva, uma vez que, devido aos feriados e atividades da escola, esta turma não teria mais aulas até ao término do ano letivo.</p> <p>Corrigiram oralmente a parte teórica da prova, e em alguns momentos as perguntas foram estrategicamente direcionadas para determinados alunos, em função das dificuldades reveladas na mesma.</p> <p>No exercício de correção a professora deu espaço para que os alunos explicassem os seus raciocínios e processos de resolução dos exercícios. Dessa forma fez-se uma síntese dos conteúdos já lecionados.</p> <p>Dado que as notas deste teste foram mais baixas do que as do anterior, a professora foi explicando os critérios de avaliação, a par da correção.</p> <p>Realizou-se ainda a prova oral, cujos exercícios foram sorteados. Cada aluno leu o exercício que lhe foi aleatoriamente atribuído. Antes de começarem, a professora aconselhou a sentarem-se com a postura correta, respirarem e pensarem no tempo. A avaliação foi formativa na medida em que a docente foi corrigindo os erros dos alunos e ajudando-os a melhorar.</p> <p>No geral a turma demonstrou ter estudado corretamente.</p> | |

| | |
|----------------------|----------------------|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | 9 de Janeiro de 2018 |
|----------------------|----------------------|

| | |
|---|---------------|
| Sumário: Correção do trabalho de casa. | 09h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A aula iniciou com a escala de dó maior e uma ordenação sobre a mesma tonalidade.</p> <p>De seguida, cantou-se o cânone em modo maior “Bom dia”. No final, a professora perguntou o que acontece quando se canta em cânone, os alunos responderam que os dois grupos cantam notas diferentes ao mesmo tempo. Isto levou a uma breve conversa sobre harmonia – palavra já familiar aos alunos, mas que, no entanto, estava esquecida.</p> <p>Antes da correção do trabalho de casa (leitura entoada), a professora, com a ajuda dos alunos escolheu uma tessitura mais confortável para cantar, dado que originalmente a leitura está escrita em lá menor, na clave de fá. Depois de encontrarem uma tessitura confortável para realizar a transposição, passaram à entoação da leitura estudada. A docente insistiu para que todos cantassem com as sílabas da metodologia de Kodály. Os procedimentos para a correção do trabalho de casa, passaram por cantar todos juntos e em grupos mais pequenos. No final, a professora realçou que nem todos os alunos estudaram seguindo os passos que lhes foram indicados, e convidou os grupos a fazerem uma hétero-crítica.</p> <p>O resto da aula foi baseada na mesma leitura. Escreveu-se a escala de lá menor no quadro. Foi colocada a seguinte pergunta aos alunos: “não alterando o registo, como se escrevia o mesmo lá em que começa a entoação, mas na clave de sol?”. Perante este desafio, os alunos discutiram e chegaram à conclusão correta:</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <p>A reflexão que os alunos tiraram deste exercício foi que, efetivamente, é necessário existirem diferentes claves, senão teria de se escrever com muitas linhas suplementares.</p> <p>A turma foi dividida em duas partes. Enquanto um dos grupos entoava a leitura, o outro cantava o acompanhamento, indicado pela professora através de fonomímica com os gestos de Curwen/Kodály. Com esta tarefa, trabalharam-se aspetos importantes da música de conjunto, nomeadamente a equalização do som e a afinação.</p> | |

Um dos alunos partilhou que reconheceu que estavam a cantar em modo menor. Para terminar a aula, marcou-se o trabalho de casa: compor um bordão para a música que se trabalhou durante a aula, utilizando o I, IV e V graus.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|---|---------------------------------------|
| Sumário: Entrega, resolução e correção oral de uma ficha de revisão de conhecimentos. | 23 de Janeiro de 2018 9h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>Iniciou-se a aula com ordenações sobre a escala maior, sem nome de notas, utilizando uma sílaba neutra.</p> <p>Os alunos cantaram a canção “O macaquinho”, sobre a qual trabalharam na aula anterior (à qual a professora estagiária não assiste), sem recurso à partitura. Uma vez cantada com texto, seguiu-se uma entoação sobre a mesma, recorrendo à sílabas de solmização rítmica de Kodály (“ti”, “ti-ri”...) e com as alturas sonoras de cada nota. Terminado esse exercício, a professora verificou e registou quais os alunos que não fizeram o trabalho de casa (copiar a canção “O macaquinho” e os <i>ostinati</i> rítmicos que os alunos compuseram para acompanhar a mesma).</p> <p>No quadro, a professora apresentou o seguinte <i>ostinato</i> que estava escrito no caderno de um dos alunos:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Leu-o e perguntou ao aluno se era aquilo que ele queria ouvir. Este concluiu que não e que se equivocou, escrevendo o sinal de repetição entre os dois compassos.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Eliminou-se então o sinal de repetição e com instrumentos de percussão, cantou-se a canção e todos os alunos percutiram esse <i>ostinato</i> que estava escrito no quadro: Repetiu-se o exercício até todos terem a oportunidade de tocar o acompanhamento.</p> | |

Como trabalho para casa, os alunos comprometeram-se a escrever o ritmo da canção, sem o auxílio da partitura, usando-a só depois para corrigirem os próprios erros.

| Identificação da turma | |
|---|--|
| 2º Período | 26/01/2018 |
| Disciplina: Educação Musical | Turma: 4º B (2º grupo) |
| Orientadora Cooperante: Paula Peixoto | Lições nº (50 mins + 50 mins) |
| Professora Estagiária: Inês Teixeira | Sala P7 |
| Sumário: Entoação da escala e ordenações sobre a escala menor natural. Canção “A Videirinha” (trad.). A escala menor harmónica. | Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Piano • Instrumental Orff • Quadro Pautado e marcadores • Fichas de trabalho |

| Conteúdos | Objetivos/Competências | Atividades/Estratégias |
|---|---|--|
| 10H30 – 11H20 | | |
| Escala menor natural | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender auditivamente; • Cantar afinado, com as sílabas do sistema móvel de Kodály; • Cantar as ordenações de forma fluente, no que diz respeito às sílabas, aos intervalos e ao ritmo; • Criar ordenações usando as células rítmicas que aprenderam nas aulas anteriores. | Escala e Ordenações A professora toca no piano a escala menor (com acompanhamento harmónico) e pede aos alunos que identifiquem o que ouviram. De seguida todos os alunos cantam a escala. Seguem-se as ordenações. A professora sugere a primeira e todos os alunos devem cantá-la. De seguida são convidados a criar uma ordenação em que utilizem as células rítmicas que aprenderam recentemente (este desafio pode ser colocado ao grupo ou pode ser direcionado para um aluno) |
| Escala Maior e Escala menor harmónica (relativa) Tempo, divisão e ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Cantar com clareza rítmica e de afinação; • Analisar e identificar auditivamente as características da canção: compasso, tempo, divisão e ritmo melódico, e ainda | Canção “A Videirinha” A professora canta a canção, acompanhando ao piano, e os alunos escutam. De seguida, ensina a canção por imitação. Depois dos alunos memorizarem a canção, |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| | <p>os modos/tonalidades (Maior e menor);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarem um elemento desconhecido na escala menor (sensível); • Desenvolver a coordenação e capacidade de concentração através da utilização dos instrumentos de percussão; • Percutir o ritmo e o tempo com precisão, sem acelerar; • Fazer música em conjunto e saber ouvir. | <p>através de fonomímica far-se-á um jogo para desenvolver a audição interior: mão aberta = cantar, mão fechada = silêncio/cantar interiormente. Finalmente, os alunos irão analisar a canção, segundo os elementos apresentados nos objetivos. Para isso poderão ser colocadas questões. Antes do intervalo, cantar-se-á a canção, mas desta vez com acompanhamento instrumental: divide-se a turma em três partes e distribuem-se os instrumentos. Um grupo percute o tempo, outro a divisão e outro o ritmo melódico. Repete-se o exercício três vezes de forma a todos os alunos experimentarem as três tarefas diferentes.</p> |
| 11H30 – 12H20 | | |
| Escala menor harmónica | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer auditivamente a escala menor harmónica; • Cantar motivos melódicos sobre a escala menor harmónica; • Reconhecer as diferenças entre a escala menor natural e a menor harmónica; • Construir a escala menor harmónica; • Relembrar o conceito de “sensível” e a diferença entre este e “subtónica”; • Aplicar os conhecimentos a outra tonalidade. | <p>A escala menor harmónica Exploração da escala, através da fonomímica de Curwen/Kodály, evidenciando a sensível: a professora faz os gestos e os alunos cantam. Neste exercício encontrarão um gesto até então desconhecido (“si” - G#). De seguida, a professora escreve a escala modelo – lá menor harmónica - no quadro, com a ajuda dos alunos, que farão sugestões com base no que já aprenderam sobre a escala menor natural e nos exercícios anteriores, através dos quais ficaram sensibilizados para a nova escala. Através da leitura identificarão a diferença entre a escala menor harmónica e a natural. Neste ponto será</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | relembrado o conceito de “sensível” que os alunos já conhecem) e a diferença entre esta e a “subtónica”. |
| Escala Maior e escala menor harmónica | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conhecimentos; | Ficha de trabalho/Ditado A professora distribuiu fichas de trabalho nas quais os alunos encontram um exercício que consiste num ditado da canção que aprenderam na aula, em que os alunos terão de recorrer à sua memória para o resolver. |
| Avaliação: A avaliação será feita através da observação direta/monitorização individual dos alunos e ainda através de perguntas direcionadas. Para isso, a professora deve garantir que todos participam ativamente na aula, promovendo a individualidade dos alunos. Além disso, a ficha de trabalho, que será entregue no final da aula, será também um momento de avaliação individual, na qual os alunos aplicarão os conhecimentos utilizando a inferência. | | |

| | |
|---|--|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | 26 de Janeiro de 2018 10h30 – 11h20 e 11h30 – 12h20 |
| Sumário: Entoação da escala e ordenações sobre a escala menor natural. Canção “A Videirinha” (trad.). A escala menor harmónica. | |
| <u>Aula lecionada pela professora estagiária</u> | |
| <p>A aula iniciou da forma prevista, cantando a escala menor natural e ordenações sobre a mesma. Os objetivos desta atividade foram cumpridos: os alunos identificaram a escala, cantaram-na de forma afinada e sugeriram ordenações nas quais incluíram os ritmos que aprenderam nas aulas anteriores.</p> <p>A professora estagiária cantou a canção “A videirinha” – acompanhando ao piano. De seguida, ensinou-a à turma através de imitação. Nesta parte alternou entre frases completas e trechos mais curtos, com texto, sem texto quando achou necessário reforçar alguma melodia e, ainda, só texto quando surgiram dificuldades rítmicas. Os alunos mostraram alguma dificuldade em memorizar a última frase da canção. Enquanto se realizava este exercício, foi pedido aos alunos que mantivessem uma postura correta. Refletindo sobre este exercício, penso que poderia ter usado</p> | |

diferentes estratégias para ensinar a canção, nomeadamente jogos de eco e, para não se tornar entediante e, por outro lado, estimular outras competências, podia ter usado o espaço e o corpo, ao invés de manter os alunos sentados nos seus lugares. Porém, a sala onde a aula decorreu não é propícia à inclusão de atividades de interação e movimento já que as mesas estão dispostas de forma separada e ocupando todo o espaço que, além disso, não é muito.

Durante o trabalho acima descrito, houve a necessidade de transpor a canção para lá maior, porque os alunos revelaram dificuldade em cantar num registo tão agudo.

O exercício de fonomímica que permitia avaliar o ouvido interior e a memorização da canção, revelou que a última frase da canção estava mal consolidada e que, embora alguns alunos a tenham decorado corretamente, outros cantavam repetidamente a última frase cadenciando em modo maior (quando, na realidade, cadencia em modo menor).

Antes de seguir para a introdução da escala menor harmónica, foi feita a análise da canção. A professora estagiária direccionou perguntas para alunos, alternando entre os mais interventivos e os mais tímidos. A análise levou os alunos a relembrem os conhecimentos que já lhes eram familiares sobre escalas maiores e menores relativas. Durante este exercício, alunos escolhidos pela professora foram ao quadro escrever a escala de dó maior e a sua relativa menor, assinalando os meios tons, tal como fazem habitualmente.

Para introduzir a escala menor harmónica, a professora estagiária utilizou a fonomímica de Kodály, começando pela escala menor natural. Durante o exercício, foi introduzido o gesto para o “si” (G#), sem explicar. Curiosamente, após poucas tentativas, alguns alunos conseguiram perceber a diferença e cantar o som correto, contagiando toda a turma.

Por fim, partiu-se para a escrita. Os alunos concluíram que o “si” estava mais próximo que o lá e, para isso, tinham de acrescentar um sustenido. Isto foi claro para alguns alunos, mas não para todos, razão pela qual se fez uma recapitulação sobre a função dos acidentes. Clarificada a questão dos acidentes, foi evidenciada a diferença entre a escala menor natural (que já lhes era familiar) e a escala menor harmónica. Neste ponto, falou-se de “sensível” (conceito que também já conheciam) e subtónica (nome

que ainda não tinham falado, mas que descobriram sozinhos através das pistas que lhes foram dadas, p.e. “está abaixo da tónica”). Os alunos quiseram ainda saber os nomes que se dão às outras funções.

A primeira parte da aula terminou, os alunos saíram, voltando após 10 minutos de intervalo. Durante esse intervalo, a orientador cooperante e a professora estagiária conversaram, refletindo sobre o trabalho desenvolvido até aí, chegando à conclusão que a segunda estava a falar ligeiramente rápido, pelo que a comunicação poderia não estar a ser totalmente eficaz.

A segunda parte da aula começou com uma revisão das escalas menores harmónicas e os alunos construíram a escala menor harmónica de lá (modelo).

De seguida cantou-se novamente a canção “A Videirinha”. Voltou a trabalhar-se por partes, para que ficasse bem memorizada e consolidada, com o intuito de corrigir o erro que persistia na última frase. Usaram-se várias estratégias, e cantou-se com nome de notas (sistema de dó móvel). Neste ponto, a orientadora cooperante interveio, tomando a iniciativa de distribuir a partitura da canção.

Realizou-se, finalmente, o exercício do instrumental Orff, que estava previsto ser feito na primeira parte da aula. Os objetivos foram todos cumpridos e os alunos mostraram-se muito motivados.

Para terminar, distribuíram-se as fichas de trabalho que os alunos deveriam resolver, no entanto, o tempo não foi suficiente, e os alunos acabaram por levar o trabalho para casa.

A questão abordada durante o intervalo, acerca da comunicação, foi corrigida na segunda parte, tendo-se verificado melhorias ao nível da compreensão dos alunos. Conclui-se, assim, que a forma como se comunica é essencial para que todos os alunos se envolvam nas atividades, compreendam todos os conteúdos e consigam relacionar-se com a matéria.

| | |
|---|--------------|
| Sumário: | 9h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A orientadora cooperante estava um pouco atrasada, pelo que, a professora estagiária tomou a liberdade de organizar a sala, convidando a turma a entrar e preparar o material. A orientadora chegou logo de seguida, assumindo o comando da aula:</p> <p>Cantaram-se ordenações sobre o modo maior e menor, natural e harmónico. De seguida, escreveu-se a escala menor harmónica no quadro e pediu-se que os alunos classificassem o intervalo entre a sobredominante e a sensível. Este era um problema que, até então, os alunos nunca tinham encontrado. Surgiram várias propostas, mas, a resposta que mais se aproximou foi 3ª menor. A professora explicou que, embora auditivamente se possa considerar uma 3ª menor, o intervalo era entre duas notas consecutivas, formando uma segunda. Devido à sua distância invulgar, formava um intervalo de 2ª aumentada.</p> <p>Os alunos mostraram-se surpreendidos e divertidos com esta descoberta. Cantaram a canção “Chora Videirinha”, acompanhado com o instrumental Orff, partindo do exercício feito na aula anterior. Cantaram, também, com nome de notas, usando as sílabas do sistema de dó móvel. Neste exercício, a docente jogou com a dinâmica de grupo, dividindo a turma em partes, criando uma espécie de “batalha”, para que todos ganhassem energia e se esforçassem ao máximo.</p> <p>O tema seguinte foram as indicações de dinâmica. Com a letra da canção “O nosso galo é bom cantor” que os alunos foram chamados a recitar, exploraram-se as diversas possibilidades de dinâmica.</p> <p>Escreveram-se no quadro as várias indicações que foram utilizadas e os alunos copiaram para o caderno.</p> <p>A professora escreveu a escala de fá maior, no quadro. Os alunos entoaram-na, primeiro com o nome das notas pelo sistema de dó fixo e, depois, com o sistema de dó móvel (d=F). Cada aluno recebeu uma ficha de trabalho, na qual estava a partitura da canção que haviam recitado no exercício anterior. Todos assinalaram as pulsações na canção e começaram a analisá-la.</p> <p>A propósito dessa análise, fez-se uma revisão das tonalidades e, como trabalho para casa, ficou marcado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir as escalas de dó maior, fá maior e lá menor harmónica; | |

- Acordes do I e V graus da escala de Fá Maior.

A aula terminou e, depois de todos os alunos saírem, um aluno confidenciou à orientadora cooperante que, ao contrário dos colegas, nunca antes tinha ouvido a canção “O nosso galo”.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|--|---|
| Sumário: Entrega e correção da ficha de avaliação | 20 de Fevereiro de 2018 9h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>Entregou-se o teste de avaliação, permitindo que os alunos se apercebessem dos seus erros. Projetou-se a correção do mesmo, que os alunos copiaram para o caderno. À medida que copiavam a correção para o caderno, leram-se os ditados em voz alta e em conjunto. Antes de lerem o ditado rítmico sobre notas dadas (exercício 2 do teste), e enquanto alguns alunos acabavam de copiar os anteriores - ditados rítmicos (exercício 1) - a professora tocou a escala maior e uma ordenação no piano, pedindo àqueles que já estavam disponíveis para entoarem.</p> <p>Leram o exercício 2, marcando a pulsação e entoando com os vocábulos do método de Kodály. A maior parte da turma conseguiu ler bem, com as alturas corretas e de forma afinada. Houve apenas uma dificuldade rítmica (interpretaram as semicolcheias como se fossem colcheias), que rapidamente se superou. Para aferir a compreensão dos alunos, a professora solicitou que lessem novamente, desta vez, dividindo a turma em grupos que cantaram separadamente.</p> <p>De seguida copiaram o ditado de sons, que não foi entoado.</p> <p>Quando todos terminaram a correção do ditado de sons (exercício 3), seguiu-se para o ditado global (exercício 4). Antes de mais, a orientadora cooperante perguntou em que tonalidade estava escrito esse ditado. Antes de ouvirem, olhando apenas para a armação de clave, os alunos responderam “dó maior”. A professora tocou a frase melódica e eles mudaram de opinião, concluindo que estava em lá menor. De seguida entoaram, sem acompanhamento do piano, e acrescentaram que estavam a usar a escala de lá menor natural. Aproveitando este exercício de leitura, a professora pediu que, entoando, transformassem a escala menor em harmónica. Agora com acompanhamento de piano, os alunos cantaram a nova versão.</p> | |

Estimulando o seu sentido crítico, a docente perguntou qual das versões os alunos preferiam. A maior parte dos alunos respondeu que preferia a versão original, em modo menor natural, e uma minoria respondeu que preferia a versão harmónica. Passando à parte teórica, a professora explicou os critérios de correção dos diversos exercícios, enunciando e chamando a atenção para os erros mais comuns. Fez-se a correção oral das escalas (exercício 1), identificando os modos auditivamente. Também de forma oral, corrigiu-se o exercício dos intervalos (3.a e 3.b).

Para casa, os alunos ficaram de corrigir a canção (exercício 4).

A professora explicou que optou por corrigir o teste projetando as respostas corretas, por uma questão de organização e gestão de tempo. Nos testes anteriores, a docente optou por fazer os exercícios em aula, permitindo o diálogo, a autocorreção dos alunos e fazendo, no fundo, revisões de todos os conteúdos do teste. O problema é que esse método acaba por demorar muito tempo e os alunos que intervêm voluntariamente são quase sempre os mesmos.

Na minha opinião, esta forma de correção não é tão eficaz do ponto de vista da compreensão dos alunos. No entanto, no caso desta turma e, pela forma como a professora foi criando diálogo e discussão, perguntando o porquê dos erros dos alunos e o porquê de as respostas corretas serem as que estavam projetadas, revelou-se prática e eficiente. À exceção de dois ou três alunos, todos tentaram participar ativamente, partilhando os seus erros e sugerindo correções.

O ambiente durante a correção foi muito interessante: os alunos riram-se dos seus erros, e mostraram compreender todos os exercícios.

| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|---|---|
| Sumário: Entoação de ordenações em modo maior. Apresentação dos trabalhos de casa. | 27 de Fevereiro de 2018 9h20 – 10h10 |

A aula iniciou com a entoação da escala maior e da seguinte ordenação:



De seguida, a professora desafiou um aluno a criar uma ordenação que incluísse a célula rítmica que haviam trabalhado na aula anterior:



Os alunos não se recordavam, pelo que a professora a escreveu no quadro, juntamente com uma semínima e duas colcheias. Depois, leram em sílaba neutra, em função do que ia sendo indicado pela professora.

Depois deste exercício de facilitação, o aluno criou a seguinte ordenação:



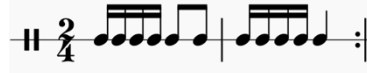
Inicialmente os alunos debateram-se com a dificuldade de estar em compasso ternário, perdendo-se na mudança de compasso. Para ajudar, a professora escreveu no quadro: d, r, m, f, s, l, t, d, e a cada transição de compasso, apontava para a nota em que se iniciava o seguinte.

Seguiu-se a apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, individualmente, em casa: um ostinato para a canção “A galinha mãe”. Como não era possível apresentarem todos os trabalhos, sorteou-se os que apresentariam naquele momento, e, os restantes, ficariam para a aula seguinte.

A atividade obedeceu aos seguintes procedimentos:

5. O aluno percutia o seu ostinato;
6. Os restantes alunos ouviam e escreviam o ostinato (ditado);
7. Percutiam o ostinato;
8. Por fim, cantavam a canção com o ostinato.

Os *ostinatti* apresentados foram os seguintes:





Se, inicialmente, os alunos revelaram alguma dificuldade em cantar e percutir simultaneamente, com a prática, a dificuldade desvaneceu-se.

Marcou-se o trabalho de casa:

4. Leituras solfejadas: ler o nome das notas, com o ritmo, marcando o compasso;
5. Leituras rítmicas;
6. Leituras entoadas.


| Turma: 4ºB (Grupo 2) | |
|---|------------------------------------|
| Sumário: Correção do Trabalho de Casa. Ditado de sons e ditado global. | 6 de Março de 2018 9h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A aula iniciou com a dúvida de um aluno, relativamente ao trabalho de casa. O trabalho consistia em assinalar diferentes intervalos (um exemplo de cada) na canção “A Galinha Mãe”. A dúvida do aluno era se podiam assinalar intervalos formados por notas não consecutivas. Por exemplo, no caso de existir um movimento melódico “sol – fá – mi”, poderiam, ou não, assinalar o intervalo formado entre sol e mi. A resposta da professora foi negativa, uma vez que, ainda que eles devessem ser capazes de identificar ou classificar qualquer intervalo, neste exercício, só poderiam considerar os intervalos entre notas consecutivas.</p> <p>Seguiu-se a correção do trabalho de casa, em grupo, oralmente. A professora chamou um aluno de cada vez, e pediu que este partilhasse com a turma um dos intervalos que assinalou. Esta dinâmica revelou-se muito interessante, uma vez que, para o mesmo intervalo, os alunos tinham assinalado exemplos diferentes. No final da correção, a professora perguntou se ninguém tinha assinalado um intervalo de 3ª menor. Apenas uma aluna se manifestou. O resto da turma, efetivamente, não o tinha assinalado.</p> <p>A professora distribuiu fichas de trabalho, para realizarem um ditado de sons. Antes da realização do ditado, executou-se um exercício de preparação, com a escrita da escala de lá menor no quadro, identificação, justificação e entoação.</p> | |

Os procedimentos na realização do ditado foram: a professora tocou no piano, os alunos cantaram e escreveram o que ouviram, e, por fim, para corrigir, utilizou-se a fonômica de J. Curwen/Z. Kodály.

Por fim, fez-se um ditado global. Antes de iniciar, estabeleceram-se as regras: a professora tocaria o ditado na íntegra, de seguida tocaria frases e, no final, novamente o total.

Os alunos do 4º ano, no final do ano letivo têm de realizar uma prova de acesso ao 1º grau, por isso, é importante que se habituem ao tipo de regras que poderão ser usadas nesse exame.

Marcou-se o trabalho para casa e a aula terminou.

| | |
|---|-------------------------------------|
| Turma: 4ºB | 10 de Abril de 2018 9h20 – 10h10 |
| Sumário: Entoações com marcação de compasso. | |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>Cantaram a escala de dó maior e a seguinte ordenação de forma ascendente e descendente, sobre a mesma escala:</p>  | |
| <p>Depois, dividiu-se a ordenação em duas partes e a turma em dois grupos, cantando o exercício como pergunta-resposta. Exemplo: um grupo cantava “dó-ré-mi” e o outro respondia “dó-mi”, o primeiro “ré-mi-fá” e o segundo “ré-fá”, etc.</p> <p>Seguiu-se uma leitura melódica (em dó maior). A professora lembrou a importância de manter uma boa postura, começaram a marcar o compasso quaternário e, quando estavam todos preparados e a marcar o compasso corretamente, e iniciaram a leitura.</p> <p>A principal dificuldade revelada pelos alunos foi a marcação do compasso. Para solucionar o problema, a professora desenhou no quadro os movimentos que a mão direita faz ao marcar o compasso quaternário.</p> | |

Leram-se, também, outras leituras em dó maior e em lá menor, recorrendo sempre ao diapasão para encontrar as alturas corretas.

Esta aula foi muito importante para os alunos compreenderem a importância de saber marcar o compasso, em vez da pulsação.

| | |
|---|-------------------------------------|
| Turma: 4ºB | 17 de Abril de 2018 9h20 – 10h10 |
| Sumário: Compasso 3/8. | |
| <u>Aula lecionada pela professora estagiária Tânia Silva</u> | |
| <p>A aula iniciou com exercícios de imitação rítmica: a professora apresentou frases rítmicas com palmas e os alunos reproduziram. Este foi um exercício de aquecimento para o exercício que se seguiu: um rondó rítmico em que a professora apresentou a frase A, com a duração de seis tempos e cada aluno improvisou uma frase rítmica com palmas, que os colegas repetiram, entre as repetições do tema A (ABACADA...).</p> <p>A falta de clareza ao nível da duração das frases levou a alguma confusão nas improvisações. Inicialmente a professora Tânia tinha previsto a duração de seis tempos, porém, talvez pela velocidade a que a apresentou, talvez pelo ritmo da própria frase, a ideia de compasso ternário (3+3) não ficou clara. Os alunos começaram a fazer improvisações de 4 e 8 tempos, algo que prevaleceu ao longo de todo o exercício. Creio que a professora Tânia não percebeu a razão pela qual o exercício estava a ser mais difícil do que deveria. Para resolver o problema, pediu para os alunos contarem até seis e marcarem a pulsação. Depois, fizeram o mesmo, mas com a divisão. Para terminar, tentaram com a subdivisão. Repetiram o rondó rítmico, mas, uma vez mais, não ficou claro para todos. Se, ao invés de contarem até seis, tivessem contado duas vezes até três, penso que os alunos tinham percebido melhor (uma vez que estão familiarizados com agrupamentos de três, mas não de seis).</p> <p>Seguiu-se um ditado rítmico em compasso ternário simples, com a duração de 3 compassos. A professora tocou no piano e os alunos escreveram no caderno. Enquanto monitorizava o trabalho dos alunos individualmente, repetiu isoladamente cada</p> | |

compasso. Além de corrigir individualmente, pediu para uma aluna escrever a frase no quadro, enquanto a professora deu apoio aos alunos que tiveram dificuldades.

Pedindo a participação dos alunos, a professora transcreveu a frase rítmica para o compasso 3/8. Depois, marcando o compasso, leram a frase em 3/4, e em 3/8, concluindo que eram iguais.

Para terminar, fizeram um ditado em 3/8, que acabou por ser um pouco apressado devido à falta de tempo.

| Turma: 4ºA (Grupo 1) | |
|--|--|
| Sumário: Compasso 3/8. | 17 de Abril de 2018 10h30 – 11h20, 11h-30 – 12h20 |
| <p align="center"><u>Aula lecionada pela professora estagiária Catarina Fernandes</u></p> <p>Esta turma não está contemplada no meu Plano Anual de Formação, no entanto, como no mesmo dia assisti à aula do 4ºB, lecionada pela professora estagiária Tânia Silva, a orientadora cooperante convidou-me a assistir à aula do 4ºA, lecionada pela professora estagiária Catarina Fernandes (sobre o mesmo assunto), em vez de assistir ao 7ºB, como é habitual.</p> <p>A aula começou com exercícios de imitação de frases rítmicas com a duração de seis tempos. A professora marcou o compasso ternário, deixando bem claro que os seis tempos se agrupavam em compassos de três. Este exercício precedeu uma atividade de improvisação: em forma de rondó, a professora apresentou uma frase rítmica (A) e cada aluno improvisou individualmente (ABACADA...). Penso que o tempo estava demasiado rápido, e o facto de se esperar três tempo, às vezes seis tempos, entre as improvisações e o refrão, levou a alguma falta de fluência no exercício, e talvez a problemas de compreensão da estrutura, sendo que alguns alunos não conseguiram improvisar de forma natural, ficando hesitantes sobre quando começar e terminar.</p> <p>Um aluno foi chamado a escrever o refrão no quadro. Atribuiu-lhe o compasso 3/4 e reviram o significado dos números. De seguida, com a participação dos alunos, a professora transcreveu a frase rítmica para o compasso 3/8. Os alunos não apresentaram qualquer dificuldade. Copiaram para o caderno e, enquanto</p> | |

terminavam, a professora perguntou qual seria a unidade de compasso. Os alunos não conheciam bem o termo, mas perceberam facilmente que se tratava de uma figura que, sozinha, duraria um compasso, concluindo que, neste caso, seria a semínima pontuada. Com marcação de compasso, leram a frase rítmica em 3/4 e, depois, em 3/8, percebendo que o resultado era o mesmo.

Foi distribuída uma ficha de trabalho com o fandango *O crabo tem binte folha*, e os alunos tiveram que, individualmente, analisar os seguintes elementos: âmbito, tonalidade, funções tonais, compasso (designação e unidade de tempo) e entrada; e marcar as pulsações.

Depois de um pequeno intervalo, leram o ritmo da canção com sílaba neutra (“ta”).

Observaram a letra da canção:

*O crabo tem binte fôlhas,
A rosa tem binte e ãa;
Anda o crabo en demanda
Por a rosa ter mais ãa.*

A professora permitiu um pequeno debate acerca da letra: porque está escrita desta forma? Com ajuda, concluíram que estava escrito tal como se diz, na forma popular/rural.

Leram o ritmo com a letra e seguiu-se a entoação guiada das notas da escala, na altura absoluta e por relatividade (F=d). No seguimento da exploração da tonalidade, cantaram uma ordenação, em cânone a duas partes e a três partes (o segundo grupo começava quando o primeiro estava no terceiro grau da escala e o terceiro quando o segundo cantava o mesmo grau). No fim, os alunos pediram para experimentar a quatro vozes e a professora aceitou, o que acabou por ser muito interessante, e os alunos mostraram-se muito satisfeitos e divertidos com o exercício.

Entoaram a canção à primeira vista, por relatividade (F=d), primeiro, sem ritmo, depois, com ritmo e marcação de compasso. Com isto, aperceberam-se da forma, AB, e concluíram que B era parecido com A.

Terminaram a aula, cantando a canção a duas vozes, com letra e com marcação de compasso.

Como trabalho de casa, os alunos ficaram de criar um ostinato rítmico com a duração de dois compassos (3/8), para acompanhar a canção.

| | |
|--|-------------------------------------|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | 24 de Abril de 2018 9h20 – 10h10 |
| Sumário: Continuação da aula anterior. Criação de um bordão. Tentativa falhada de realizar um ditado global em ré menor. | |
| <u>Aula lecionada pela professora estagiária Tânia Silva</u> | |
| <p>A aula iniciou com um breve aquecimento corporal e recordou-se a canção da aula anterior.</p> <p>A professora distribuiu uma ficha de trabalho para assimilação do compasso 3/8. Com marcação de compasso, trabalhou-se sobre o primeiro exercício (leituras rítmicas). A turma foi dividida em duas partes, tendo, cada um dos grupos, executado o exercício de leitura separadamente. Procurou-se ler a um andamento muito rápido, pelo que me pareceu que alguns dos alunos não assimilaram os conhecimentos.</p> <p>Seguiu-se o exercício nº2, um ditado rítmico com duas frases, em 3/8. A professora tocou o ditado ao piano, enquanto os alunos marcaram o compasso. A professora foi monitorizando o trabalho individual dos alunos e, no fim, chamou um aluno a escrever a correção no quadro.</p> <p>Por fim, classificaram os intervalos de terceira apresentados no terceiro exercício, tendo sido corrigidos no quadro. Este processo de correção demorou muito tempo e podia ter sido realizado oralmente, com a mesma eficácia, pelo que a turma ficou muito agitada e dispersa.</p> | |

| | |
|---|-----------------------------------|
| Turma: 4ºB (Grupo 2) | 8 de Maio de 2018 9h20 – 10h10 |
| Sumário: Ficha de Avaliação: exercícios auditivos. | |
| <u>Aula lecionada pela professora orientadora cooperante</u> | |
| <p>Nesta aula realizou-se a parte auditiva da ficha de avaliação. A professora distribuiu as fichas, deu algum tempo para os alunos lerem o enunciado, e iniciou os ditados.</p> <p>O teste contemplava dois ditados rítmicos tocados ao piano (numa só nota), um ditado rítmico sobre notas dadas, em 4/4, ré menor harmónico, um ditado global com quatro</p> | |

frases, em 3/4, Fá maior, um exercício de identificação de escalas (maiores e menores natural e harmónica), e um exercício de identificação de acordes perfeitos maiores e menores.

Os procedimentos utilizados na aplicação do teste assemelharam-se aos que se utilizaram nos testes anteriores, na mesma turma:

1. O número de reproduções é somente o indicado no enunciado;
2. Antes de tocar ao piano os ditados rítmicos (em compasso 3/4), a professora chamou a atenção e esperou que todos os alunos marcassem o compasso;
3. Os alunos realizaram o teste a lápis e, à medida que iam terminando os exercícios, a professora aguardava que eles passassem a caneta;

No fim, todos verificaram se estava tudo legível e passado a caneta antes de entregar.

| Identificação da turma | |
|--|---|
| 3º Período | 04/05/2018 |
| Disciplina: Formação Musical | Turma: 4º B (2º grupo) |
| Orientadora Cooperante: Paula Peixoto | Lições nº (50 mins + 50 mins) |
| Professora Estagiária: Inês Teixeira | Sala P7 |
| Sumário: Leitura à primeira vista. Ditado rítmico com notas dadas (<i>Wiegenlied</i> de Brahms). | Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Piano • Quadro Pautado e marcadores • Fichas de trabalho |

| Conteúdos | Objetivos/Competências | Atividades/Estratégias |
|--------------------------------------|--|--|
| 10H30 – 11H20 | | |
| Escalas Maior e menor natural | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender auditivamente as escalas maior e menor natural; • Cantar afinado, por relatividade, com as sílabas do sistema de dó móvel; • Contruir escalas maiores e menores; • Distinguir as escalas menores naturais e harmónicas. | <p>Aquecimento com entoação de escalas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonomímica • Leitura Guiada <p>Com a colaboração da turma, a professora estagiária escreve escalas no quadro para fazer um exercício de leitura guiada.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Células rítmicas de tempo de divisão binária</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar as células rítmicas já conhecidas, nos compassos de tempo de divisão binária, distinguindo as que se utilizam quando a unidade de tempo é a semínima (2/4, 3/4, 4/4) e quando é a colcheia (3/8); • Reconhecer os vários compassos simples já familiares; • Relembrar o significado dos números dos sinais de compasso e interpretá-los. | <p>Revisão das células rítmicas u.t.=semínima e u.t.=colcheia</p> <p>Os alunos terão de discriminar quais as células rítmicas que pertencem aos compassos cuja semínima é a unidade de tempo, e aquelas que pertencem ao compasso que aprenderam mais recentemente (3/8). Depois disso será feita uma leitura guiada.</p> |
| <p>Tonalidades relativas: fá maior e ré menor Anacrusa Figuras e células rítmicas: semibreve, mínima pontuada, mínima, semimínima, duas colcheias e semínima com ponto e colcheia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar uma melodia considerando os seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> - Compasso - Unidade de tempo - Unidade de compasso - Tonalidade - Âmbito • Entoar uma melodia à primeira vista; • Cantar afinado; • Utilizar o diapasão; • Adquirir referências significativas da música erudita. | <p>Ficha de trabalho para leitura melódica à primeira vista</p> <p>Revisões de tonalidades/armações de clave, compassos e indicações de dinâmica.</p> <p>Com este exercício serão dadas várias dicas sobre como se prepara a leitura à primeira vista.</p> |
| <p>11H30 – 12H20</p> | | |
| <p>Compasso 3/4 Figuras e células rítmicas: mínima, semínima com ponto e colcheia, semínima, duas colcheias Anacrusa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escrever a melodia ouvida; • Evocar o som quando não está presente (ouvir interiormente); • Associar o som aos símbolos musicais correspondentes; | <p>Exercício auditivo:</p> <p>Ficha de trabalho com ditado rítmico com notas dadas Ditado em 3/4 Ditado gravado: <i>Wiegenlied</i> de Brahms Resolver a questão dos ornamentos: já está dado e posso explicar no final</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar compreensão rítmica e melódica ao nível da leitura-escrita. | |
| Compassos 3/4 e 3/8 | <ul style="list-style-type: none"> • Saber interpretar os sinais de compasso ternário simples; • Sintetizar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores relativos a estes compassos. | <p>Exercício teórico – síntese dos compassos ternários simples</p> <p>Na mesma ficha de trabalho, como segundo exercício, os alunos terão de interpretar os sinais de compasso e colocar as barras de divisão e marcar a pulsação com a figura musical.</p> |
| <p>Avaliação:</p> <p>A avaliação será feita através da observação direta/monitorização individual do trabalho dos alunos, no decorrer da aula. Para isso, a professora deve garantir que todos participam ativamente na aula, promovendo a individualidade dos alunos.</p> <p>Os exercícios auditivos a realizar na segunda parte também permitirão aferir a compreensão dos conteúdos tratados, por parte dos alunos, e a capacidade de mobilizar destrezas em novas situações.</p> | | |

| | |
|--|---|
| Turma: 4ºB (Grupo 1) | 11 de Maio de 2018 10h30 – 11h20, 11h30 –12h20 |
| Sumário: Leitura à primeira vista. Ditado rítmico com notas dadas (<i>Wiegenlied</i> de Brahms). | |
| <u>Aula lecionada pela professora estagiária</u> | |
| <p>Esta aula estava prevista para dia 4 de maio de 2018, no entanto, devido a uma greve, a escola não abriu e esta foi adiada para dia 11 de maio.</p> <p>Antes da planificação desta aula, a orientadora cooperante estabeleceu um objetivo geral: preparar os alunos para a Prova de Ingresso no 1º grau, que se realizaria dia 14 de maio.</p> <p>Seguindo este objetivo geral, planifiquei a aula de forma a dar ênfase a exercícios semelhantes aos que podiam surgir nas provas, com o objetivo específico de relembrar os alunos sobre os procedimentos a adotar neste tipo de provas. Através dos exercícios descritos na planificação trabalhou-se:</p> <ul style="list-style-type: none">● Utilização do diapasão;● Análise das leituras (tonalidade, compasso, etc);● Marcação do compasso; | |

- Escolha de andamento para leituras à primeira vista;
- Entre outros aspetos.



A planificação foi seguida conforme estava previsto e descrito. No entanto, no final da primeira aula saiu-se da planificação, uma vez que se desenrolou um debate entre os alunos. Permiti, por opção, que isso acontecesse, uma vez que alguns alunos, que costumam ser mais tímidos, estavam a participar.

Na segunda aula realizou-se um ditado rítmico com notas dadas e a reação dos alunos foi de desconfiança e desconforto. Repetiram várias vezes que não eram capazes, mesmo estando a resolver o exercício com alguma facilidade. Creio que isso terá acontecido por ter sido algo fora da sua zona de conforto, algo que nunca tinham feito e algo desafiante. Contudo, no final, o ambiente foi animado e de descontraído, o que me leva a pensar que após perceberem que realizaram o exercício, os alunos sentiram-se realizados e felizes com a nova conquista.

No final sobraram cerca de 10 minutos. Apesar de eu ter um exercício de recurso preparado para esta eventualidade, em conversa rápida com a orientadora cooperante, decidimos não o aplicar, libertando esse tempo para um discurso motivacional para as provas, dirigido aos alunos por parte da professora.

| | |
|--|------------------------------------|
| Turma: 4º B | 29 de Maio de 2018 9h20 – 10h30 |
| Sumário: Análise da canção “A ciranda”. | |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>A aula iniciou com questões de organização do material: ordenar as fichas de trabalho distribuídas nas aulas anteriores pela ordem correta.</p> <p>Análise da canção “A Ciranda”. Ao falar de tonalidades, a professora ensinou um truque, aos alunos, para eles saberem as armações de clave das escalas maiores com sustenidos, e surgiram dúvidas sobre escalas relativas. A professora fez um pequeno esclarecimento, e depois puseram o conhecimento em prática, e perceberam que, por relatividade, conseguem construir qualquer escala maior ou menor.</p> <p>Voltou-se à análise da canção. Ao analisar os arpejos da melodia, introduziram-se as inversões de arpejos e de acordes.</p> <p>Cantou-se a canção, percutindo o ritmo melódico com um lápis na mesa.</p> | |

Relatórios de observação e planificações de aulas dadas pela professora estagiária à turma do 5ºB, organizadas por ordem cronológica.

| | |
|---|---|
| <p>Turma: 5º B (2º grupo)</p> <p>Sumário: Correção do trabalho de casa: escolha de uma canção e defesa da análise da mesma.</p> | <p>11 de Outubro de 2017 9h20 – 10h10</p> |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A professora começou por perguntar quem realizou os trabalhos de casa, que consistiam em escolher uma canção e analisar a tonalidade, para apresentar na aula as conclusões. De seguida passou à apresentação dos trabalhos de casa. O primeiro aluno apresentou a seguinte <i>Musette</i> em Ré Maior de J. S. Bach:</p>  <p>Seguiu-se uma versão para contrabaixo do <i>Wiegenlied</i> de J. Brahms, na tonalidade de Dó Maior.</p> <p>O exemplo seguinte consistia numa peça para piano. As dificuldades reveladas deveram-se às tonicizações que a peça apresentava.</p> <p>E, por último, apresentaram a melodia da música “Amar pelos dois”.</p>  <p>Embora nem todos os alunos tenham trazido um exemplo musical, todos participaram na atividade. Cada aluno escreveu no quadro os elementos que caracterizavam a tonalidade especificamente no exemplo que trouxeram. Os restantes alunos foram chamados a dar opinião e a contribuir para o esclarecimento das dúvidas que foram surgindo.</p> <p>Este exercício levou a que os alunos expusessem as suas dúvidas acerca das tonalidades e, sobretudo, acerca das armações de clave. Perante isto, a professora fez uma revisão e deu as seguintes dicas para os alunos identificarem mais facilmente a tonalidade:</p> | |

1. Perceber auditivamente se está em modo maior ou menor;
2. Olhar para a armação de clave, e pensar nas tonalidades que a armação de clave nos sugere;
3. Olhar para a organização da melodia, com foco nos arpejos, notas de repouso e tudo o que contribuir para que identifiquemos a tonalidade.

O exemplo trazido pela Margarida Braga provocou um novo debate: uma pausa de semibreve, no compasso 3/4. Este foi o mote para a professora fazer uma pequena revisão sobre os sinais de compasso, relembrando os significados de cada número e acabou por explicar que as pausas em questão são utilizadas para indicar um compasso de espera, independentemente da unidade de tempo ou do número de tempos por compasso.

| | |
|---|--|
| Turma: 5º B | |
| Sumário: Correção do trabalho de casa: escolha de uma canção e defesa da análise da mesma. | 11 de Outubro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>A professora entregou a Ficha de Trabalho que segue no final deste relatório, onde é apresentada a canção popular “Senhora do Almurtão”, e, após contar a lenda da Senhora do Almurtão, pediu que os alunos assinalassem na partitura os elementos que caracterizam e dão a perceber a tonalidade da canção, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Armação de Clave;• Nota final das frases e/ou da canção;• Arpejos sobre a tónica. <p>No quadro a professora escreveu a escala da tonalidade que os alunos encontraram: Ré menor natural. Após observarem a escala, a foi-lhes pedido que com o diapasão encontrassem a nota ré para começarem a cantar a escala. Neste exercício os alunos encontraram muitas dificuldades, pelo que, como estratégia, a professora recorreu à fonomímica para solmização de Z. Kodály para explorar a escala, começando por um exercício em uníssono e quando os alunos já estavam seguros, a turma dividiu-se em duas partes e cantaram a duas vozes. Esta estratégia foi muito eficaz e os alunos mostraram-se muito entusiasmados na execução do exercício.</p> <p>Ao aproximar-se o fim da aula, a professora deu orientações sobre o trabalho de casa: entoar a canção da ficha apenas com o auxílio do diapasão.</p> | |

| | |
|--|---------------------------------------|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: Conclusão da aula anterior. (Audição de diferentes versões de “Senhora do Almurtão”. Adufe – Instrumento tradicional das Beiras) | 18 de Outubro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>Assim que os alunos entraram a professora registou quem realizou os trabalhos de casa (uma ficha e uma pesquisa sobre o adufe).</p> <p>Antes de apresentarem as suas pesquisas, os alunos foram convidados a relembrar o que tinham feito na aula anterior: ouviram três versões diferentes da canção “Senhora do Almurtão” e concluíram que todas as versões incluíam um instrumento musical chamado Adufe.</p> <p>Através das pesquisas os alunos fizeram várias descobertas como outros instrumentos de tradição popular, ou a classificação do adufe como “membranofone”.</p> <p>No fim das apresentações, nas quais os alunos revelaram entusiasmo e criatividade (alguns fizeram desenhos, organizaram a pesquisa como se fosse um poster, usaram cores, etc), a professora elogiou o comportamento da turma que, segundo disse, está muito melhor do que no ano anterior.</p> <p>Antes de entoarem a canção, a professora perguntou se estavam perante uma tonalidade menor natural ou harmónica. Como a melodia não incluía a sétima nota da escala, os alunos concluíram que não conseguiam saber. Posto isto, a professora cantou e acompanhou ao piano das duas maneiras, primeiro com I, v, I e, de seguida com I, V, I e pediu que os alunos escolhessem. Por unanimidade preferiram a segunda versão (harmónica).</p> <p>Um dos alunos questionou o significado de Almurtão, o que levou a professora a contar a lenda da Senhora do Almurtão.</p> <p>Finalmente, entoaram a canção por relatividade (Ré=Lá), com marcação de compasso.</p> <p>Antes de saírem para o intervalo analisaram a forma da canção.</p> | |

| | |
|---|--|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: Conclusão da aula anterior. (Audição de diferentes versões de “Senhora do Almurtão”. Adufe – Instrumento tradicional das Beiras) | 18 de Outubro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>Assim que entraram na sala a professora informou que iriam fazer revisões/esclarecimento de dúvidas para o teste. Para isso começaram a corrigir a ficha de exercícios que fizeram em casa e que está incluída no final deste relatório de observação de aula.</p> <p>Um aluno foi ao quadro mostrar como se constrói a escala de Mi menor harmónica. Ao revelar algumas dificuldades a professora, através de questões, levou os alunos a relembrem as regras que conhecem sobre armações de clave.</p> <p>Enquanto o aluno terminava o exercício (escrito na clave de sol e fá) no quadro a professora foi ao encontro dos restantes alunos para verificar os trabalhos. Neste exercício de monitorização individual a professora lembrou a importância da caligrafia legível.</p> <p>O primeiro aluno voltou a para o seu lugar e foi chamado outro a corrigir o segundo exercício. O enunciado deste exercício era “escrever a escala maior que tem por armação de clave um sustenido”. O aluno que estava a demonstrar como se resolvia o exercício, revelou grandes dificuldades de compreensão do enunciado, tendo sugerido várias respostas erradas. Para ultrapassar esta dificuldade, a orientadora cooperante, direcionando-se para a turma e não apenas para o aluno que estava no quadro, começou a colocar questões simples levando-os a concluir a resposta correta. O aluno escreveu, por fim, a escala de sol maior partindo do sol². Para terminar, a professora pediu que escrevesse uma oitava abaixo para não recorrer a linhas suplementares.</p> <p>Ao longo dos exercícios anteriores a professora explicou também o que são tetracordes e porque é que eles podem ajudar na construção das escalas, demonstrando que, nas escalas maiores cada tetracorde caracteriza-se por ter um meio-tom da terceira para a quarta nota. Os alunos já tinham aprendido isto, mas muitos nunca tinham ouvido a designação de “tetracorde”.</p> <p>O terceiro exercício da ficha era sobre acordes e foi resolvido pelos alunos, em conjunto, enquanto a professora escrevia no quadro, explicando todos os passos, o processo de resolução do exercício, e ainda dicas que podem ajudar os alunos a lembrarem-se da teoria.</p> | |


Antes de saírem, os alunos cantaram as canções “Quando se dança” e “A loja do mestre André”, aprendidas nas aulas anteriores.

| Turma: 5ºB | |
|---|---------------------------------------|
| Sumário: Avaliação de conhecimentos e destrezas – ficha de avaliação. | 25 de Outubro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> No dia 24 de outubro, o 5ºB realizou a prova de avaliação escrita. No presente relatório de observação, descreverei o modo de aplicação da ficha de avaliação e os procedimentos adotados pela professora. Nesta aula os alunos realizaram a parte teórica da prova. A professora não leu o enunciado nem explicou os exercícios: porém, alertou para a importância de ler com muita atenção e pensar antes de escrever. Enquanto os alunos realizaram os exercícios, a professora deslocou-se pela sala, supervisionando o trabalho deles. Em relação às dúvidas dos alunos, apenas foram esclarecidas aquelas que diziam respeito à compreensão da linguagem utilizada no enunciado. Não houve tempo para passar para a parte auditiva, que ficou para a aula seguinte, após o intervalo. | |

| Turma: 5ºB | |
|--|--|
| Sumário: Avaliação de conhecimentos e destrezas – ficha de avaliação. | 25 de Outubro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> Nesta aula foi realizada a parte auditiva da prova de avaliação. O procedimento relativo aos ditados foi o seguinte: a professora deu a conhecer a pulsação (mantendo sempre um andamento confortável), e manteve a marcação da pulsação durante a reprodução dos mesmos. Antes de uma nova repetição a professora certificou-se que todos os alunos estavam prontos para ouvir novamente, e deu tempo para escreverem. Antes de iniciar lembrou o número de repetições, para os alunos serem organizados e metódicos. Aconselhou-os a marcar o compasso como forma de se situarem nas frases, e ainda, àqueles que acabaram | |

antes da última repetição, sugeriu que acompanhassem a próxima repetição lendo o que haviam escrito, confirmando, então, se coincidia.

| | |
|---|--|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: A síncopa. Criação de ostinatos para acompanhar a canção “A Pomba”. | 15 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>A aula iniciou com a entrega de fichas de trabalho que os alunos deverão realizar como trabalho de casa, para se prepararem para a ficha de avaliação.</p> <p>De seguida, a professora perguntou se ainda se lembravam do significado de síncopa, que haviam aprendido na aula anterior (à qual a estagiária não assiste). No geral, os alunos mostraram que não se recordavam e a professora fez um exercício, no qual dividiu a turma em três partes, uma delas cantou o macrotempo com a sílaba “Pa”, outra cantou o microtempo com a sílaba “Tri”, e a terceira parte cantava síncopas com a sílaba “Bam”, em três alturas diferentes, formando um acorde menor. Os grupos trocaram de funções, o que levou a que todos os alunos experimentassem as síncopas.</p> <p>Depois deste exercício de revisão, passaram à entoação da canção “A Pomba”, mas, antes de começarem, os alunos relembrou o conceito de anacrusa. Quando finalmente estavam todos preparados, começaram a entoar por relatividade (Fá=dó). A professora acompanhou, tocando no piano a harmonia e a melodia. Repetiram a leitura com nome de notas por relatividade, e à terceira vez cantaram com o texto e sem acompanhamento.</p> <p>Uma vez que os alunos se mostraram seguros, a docente desafiou os alunos a criarem ostinatos para acompanhar a canção. Um dos alunos voluntariou-se de imediato e apresentou a sua sugestão, com recurso a uma pandeireta, enquanto a turma cantava. No final, todos escreveram o ostinato apresentado, e foram apresentadas, pelos alunos, duas maneiras diferentes de escrevê-lo, e compreenderam que o resultado sonoro era o mesmo.</p> | |

| | |
|--|---|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: Continuação da aula anterior: síncopa. Ditado rítmico. | 15 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>Continuou-se com a atividade da aula anterior (criação de ostinatos para acompanhar a canção “A Pomba”) e os procedimentos foram os mesmos: um aluno apresentava um ostinato enquanto a turma cantava a canção e posteriormente todos os alunos escreviam a criação do colega.</p> <p>Quando os alunos se confrontaram com a dificuldade de evocar a memória do ostinato que ouviram enquanto cantavam, a professora não cedeu. Assim, não permitiu que se isolassem os ostinatos. Alguns dos ostinatos criados não incluíam síncopas, pré-requisito determinado à priori, pela docente.</p> <p>Terminada a atividade anterior, seguiu-se o seguinte ditado rítmico:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Entre as repetições do ditado, a professora dirigiu-se aos alunos e verificou que, no geral, não estavam a conseguir transpor o que ouviram para a escrit. Para os ajudar a ultrapassar as dificuldades deu a seguinte pista: “não há nenhuma pausa!”. Nesse momento, os problemas desvaneceram-se e, na repetição seguinte, todos os alunos conseguiram preencher o enunciado.</p> <p>Com a ajuda dos alunos, a professora escreveu a correção no quadro. Os alunos que intervieram foram escolhidos pela professora.</p> <p>A turma estava muito irrequieta e as participações desordenadas condicionaram a fluência do exercício de correção. Apesar disso, todos pareciam entusiasmados e motivados.</p> <p>Finalmente, a professora, olhando para a frase rítmica já escrita no quadro, questionou: “onde está a síncopa?”. Esta pergunta foi o mote para esclarecer que a síncopa era só a figura (ou conjunto de figuras) que se prolongavam da parte não apoiada de um tempo para a parte apoiada de outro tempo, e não as figuras que a acompanham. Partindo desta ideia, os alunos refletiram e chegaram à conclusão que na mesma frase rítmica tinham dois tipos de semínima: a semínima “vulgar” com a duração de uma pulsação, e a semínima “síncopa” cuja acentuação a distinguia das outras.</p> | |

Apenas uma aluna não conseguiu compreender a matéria, e a professora marcou uma hora de estudo, onde essa mesma aluna iria ser acompanhada por duas tutoras eleitas entre os restantes alunos da turma.

Para terminar a aula, os alunos copiaram o enunciado do trabalho de casa que consistia em duas frases rítmicas em compasso 4/4 e 3/4, em que os alunos deveriam marcar as pulsações e colocar as barras de compasso. Essas frases continham várias síncopas, sintetizando, assim, a matéria lecionada nas últimas três aulas.

| Turma: 5ºB | |
|--|--|
| Sumário: | 22 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> No princípio da aula, foi apresentada aos alunos a lista com os exercícios que deveriam estudar para a prova oral que se realizaria numa das aulas seguintes. Depois do esclarecimento de dúvidas relativas à avaliação, iniciou-se a correção do trabalho de casa: ficha de exercícios teóricos. O primeiro exercício, classificação de intervalos, foi corrigido oralmente pelos alunos selecionados pela professora que, enquanto os alunos respondiam, tocava os intervalos no piano para eles associarem e confirmarem auditivamente se a resposta que estavam a dar estava correta. A correção deste exercício levou muito mais tempo do que o previsto e a docente mostrou-se desapontada com a falta de empenho da turma. No segundo exercício, a Luana foi ao quadro e escreveu a escala de sol maior sem qualquer dificuldade. Dados os problemas de compreensão que esta aluna vinha revelando desde o início do ano, a professora colocou-lhe questões de ordem teórica acerca da resolução do exercício e verificou que a aluna não tinha, na realidade compreendido o que fez. Para relembrar as escalas a professora usou a seguinte metáfora: “Eu posso fazer um bolo de chocolate numa forma de bolo com a forma de coração. E posso fazer um bolo de morango na mesma forma. A forma é a escala. A forma é sempre igual, independentemente dos ingredientes. Por isso temos o modelo: dó maior. Quando escrevemos uma escala maior a começar noutra nota, a forma está estragada e para a concertar e voltar a ter a forma de coração temos de lhe colocar bemóis ou sustenidos.” | |

Posto isto, chamou outra aluna ao quadro para escrever a próxima escala e recapitular o raciocínio. Os alunos corrigiram os seus erros e foram para o intervalo.

| Turma: 5ºB | |
|--|---|
| Sumário: | 22 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> Regressados do intervalo, os alunos prepararam-se para um ditado de sons. Cantaram a escala menor por relatividade (Ré=lá). Fizeram três séries de cinco sons que foram corrigidas oralmente. No final da correção os alunos indicaram o número de erros que tiveram em cada série. Este ditado na escala de ré menor harmónica, levou a uma discussão sobre o intervalo formado pelas notas si bemol – dó sustenido. A professora permitiu que os alunos debatessem este assunto entre si por um período de tempo determinado e pediu que argumentassem para defender a sua opinião. Este assunto não era novo, mas estava esquecido. Depois de alguma discussão e com algumas pistas, concluíram que estavam perante um intervalo de 2ª aumentada. Para terminar a aula iniciou-se um ditado global que, por falta de tempo, não foi possível terminar. O ditado estava em ré menor e realizou-se apenas a primeira frase (que foi tocada 5 vezes). O exercício foi corrigido oralmente já fora do tempo de aula. Antes de saírem, a professora relembrou os alunos que o teste era na aula seguinte e que teriam apenas 50 minutos para o concluir. | |

| Turma: 5ºB | |
|--|--|
| Sumário: Correção dos exercícios auditivos da ficha de avaliação. | 29 de Novembro de 2017 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> A aula iniciou com uma chamada de atenção aos alunos, devido aos atrasos e à demora a organizarem-se na sala. | |

Procedimentos da correção do ditado rítmico:

- O enunciado foi escrito no quadro e os alunos copiaram para o caderno;
- Os ditados foram tocados no piano e o mesmo número de vezes que no teste;
- Os alunos que, no teste, revelaram mais dificuldades, foram chamados a corrigir no quadro, acompanhados pela professora;
- Quando as dúvidas persistiam, a professora convidou determinados alunos a explicarem por palavras diferentes;
- Ao longo da correção a docente foi monitorizando o trabalho individual dos alunos, dirigindo-se a eles;
- Pontualmente, a professora chamou ao quadro determinados alunos, como forma de recompensa pelo seu esforço.

Na impossibilidade, devido à falta de tempo, de ainda corrigir o ditado melódico, realizou-se um exercício de preparação para a correção do ditado global, a realizar na aula seguinte (após o intervalo).

O exercício consistiu na construção da escala de ré menor harmónica e entoar os graus da escala.

Esta turma demora muito tempo a resolver os exercícios, apresenta muitas dúvidas e desconcentração constante, razão pela qual não se concluiu a correção de todos os exercícios auditivos da ficha de avaliação, como estava previsto.

| Turma: 5ºB | |
|--|---|
| Sumário: Correção dos exercícios auditivos da ficha de avaliação. | 29 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A aula iniciou com um exercício de entoação dos graus da escala de ré menor hramónica, consoante a professora apontava no quadro. Cantaram por relatividade (Ré=lá). Neste exercício, a professora insistiu mais nos graus e intervalos nos quais os alunos revelavam mais dificuldades.</p> <p>Passaram para a correção do ditado global, cujos procedimentos foram:</p> <ul style="list-style-type: none">• O enunciado foi projetado;• Após ouvirem cada frase pela primeira vez, os alunos repetiram com sílaba neutra; | |

- Enquanto os alunos escreviam, a docente dirigiu-se a eles individualmente e, quando algum tinha dúvidas, esta convidou-os a cantar e deu pistas para que eles chegassem à solução;
- Todos os alunos foram recebendo conselhos para melhorarem o seu desempenho;
- Perante um erro melódico que se verificou transversalmente no trabalho da turma, a professora recorreu à fonomímica de John Curwen para explorar a escala em que estava o ditado, levando-os a identificar e corrigir o erro.


Estes procedimentos revelaram-se muito eficazes, para que os alunos compreendessem a matéria a partir dos seus erros e dificuldades. Foi uma aula muito importante para ultrapassar essas dificuldades auditivas. Embora se tenha apenas corrigido a ficha de avaliação, na verdade, fez-se um resumo dos conteúdos abordados ao longo do período.

Antes de saírem, os alunos foram lembrados que deviam estudar para a prova oral, a realizar brevemente.

| | |
|---|--|
| Turma: 5ºB | 6 de Dezembro de 2017 09h20 – 10h10 e 10h30-11h20 |
| Sumário: Provas Orais | |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>No dia 6 de Dezembro realizaram-se provas orais. A descrição da observação aqui apresentada diz respeito às duas aulas que a turma tem à quarta-feira de manhã, uma vez que ambas se resumiram às provas.</p> <p>Antes de iniciar a prova, os alunos usufruíram de uns minutos de silêncio para se concentrarem e relembrem o que haviam estudado.</p> <p>Os exercícios que os alunos tiveram que apresentar individualmente foram marcados com a antecedência de duas semanas.</p> <p>Os procedimentos foram simples: os alunos que a professora indicava liam ou entoavam (dependendo do exercício) e paravam também quando a professora indicava, havendo a possibilidade de o aluno seguinte partir de onde o anterior terminou. Os exercícios foram sorteados, pelo que nem todos os alunos apresentaram os mesmos.</p> | |

No geral, os alunos revelaram falta de estudo, o que levou a professora a pedir que refletissem sobre o trabalho apresentado. O principal problema, além da falta de conhecimento das leituras, foi a falta de marcação do compasso.

| | |
|--|---------------------------------------|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: Introdução da célula rítmica: colcheia pontuada – semicolcheia | 10 de Janeiro de 2018 9h20 – 10h30 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> A planificação desta aula foi elaborada pela professora estagiária Catarina Campinho, aluna da Universidade do Minho. Foi utilizada pela orientadora cooperante desta Prática de Ensino Supervisionada, devido ao sistema implementado no conservatório, no qual as duas partes da mesma turma, devem aprender o mesmo em simultâneo. A aula iniciou com um exercício de repetição de frases rítmicas, que a professora apresentava, batendo palmas, e os alunos repetiam. Estas frases introduziam a célula rítmica que, até então, nunca havia sido trabalhada, tornando-a num elemento familiar, ao nível sensorial. De seguida, fez-se um exercício de improvisação rítmica em forma rondó. A professora ensinou o refrão (parte A), que incluía a célula acima mencionada, e os alunos, um de cada vez, improvisaram uma frase rítmica cuja duração era equivalente à do refrão. No final, a docente questionou se os alunos repararam na célula nova, dando o mote para o desafio: descobrir como se escreveria. Para tal, os alunos escreveram o refrão do rondó nos seus cadernos, procurando isolar o problema. Por associação à célula já aprendida: semímina pontuada – colcheia, os alunos resolveram o desafio, concluindo que estavam perante algo semelhante, porém, com metade da duração. Antes de terminar a aula, a professora decompôs a célula no quadro. Todos os alunos mostraram compreensão total da matéria nova. Não havendo tempo para os exercícios práticos previstos, os alunos estiveram a assinalar na partitura da canção (ficha que receberam no início da aula) a tónica a e dominante. | |

| | |
|---|--|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: Introdução à célula (imagem). Análise de uma canção em ré menor. Entoação da mesma. | 10 de Janeiro de 2018 10h30 – 11h30 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>A professora corrigiu, rapidamente, o trabalho com que se concluiu a aula anterior (assinalar a tónica e a dominante na partitura da canção). Dadas as diversas respostas obtidas, perguntou aos alunos de que forma é que estes chegaram às suas conclusões. Os alunos responderam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vendo o âmbito da melodia; 2. Analisando a armação de clave; 3. Vendo em que nota começa e termina. <p>Finalmente, chegaram a um consenso: estavam perante a tonalidade de ré menor natural. A professora escreveu a escala no quadro, verificando que estavam todos de acordo.</p> <p>De seguida analisaram o sinal de compasso. Alguns alunos não conseguiram identificar o sinal e compasso:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Os alunos que reconheciam esse sinal, explicaram aos restantes que este era o mesmo que 4/4.</p> <p>Leram o ritmo da canção e, no final, a docente desafiou os alunos a cantarem a canção à primeira vista, individualmente. Um aluno voluntariou-se e leu a primeira frase (usando as sílabas do sistema de dó fixo – por alturas absolutas). Como leu corretamente, todos os colegas repetiram. O mesmo aluno leu a segunda frase e o procedimento repetiu-se. As terceira e quarta frases foram cantadas por outro aluno que se voluntariou, repetindo, novamente, os procedimentos. Esta dinâmica foi gerida pela professora.</p> <p>Após a marcação do trabalho de casa (cantar a canção com letra), a aula terminou.</p> | |

| | |
|--|---------------------------------------|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: | 24 de Janeiro de 2018 9h20 – 11h20 |
| <p data-bbox="799 405 1378 434" style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p data-bbox="240 504 1378 790">Este relatório de observação, relata duas aulas, uma vez que o trabalho nelas realizado foi contínuo, apesar do intervalo de vinte minutos que as separa. Correção dos trabalhos de casa: marcar as pulsações e as divisões na canção “Amigos Ficarão” – ficha de trabalho. Revisão dos compassos compostos, sobre os quais trabalharam na aula anterior (à qual a professora estagiária não assiste):</p> <ul data-bbox="292 808 1118 943" style="list-style-type: none"> • Significado dos números que compõe o sinal de compasso; • Unidade de tempo; • Unidade de divisão. <p data-bbox="240 963 1378 1146">A revisão foi liderada e conduzida pelos alunos, através de várias intervenções, numa discussão em turma, moderada pela professora. Concluíram a revisão, analisando, por inferência, sinais de compassos compostos não familiares, nomeadamente 6/2 e 6/4, o que permitiu averiguar a compreensão dos alunos.</p> <p data-bbox="240 1167 1378 1400">Abriu-se a sebenta na página 44: leituras rítmicas de Paul Hindemith e, individualmente, conforme indicado pela professora, os alunos apresentaram as leituras estudadas em casa. Sempre que surgiam pequenos erros, os alunos eram convidados a identificar o próprio erro e, então, corrigi-lo. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz com a maior parte dos alunos.</p> <p data-bbox="240 1420 1378 1552">De seguida passou-se para a página IX dos anexos, na qual existiam enunciados para ditados. Antes de os resolver, fez-se a seguinte ordenação melódica, com acompanhamento de piano:</p> <div data-bbox="240 1572 1136 1664"> </div> <p data-bbox="240 1684 1378 1816">Os ditados de sons foram reproduzidos nas colunas da sala. Os alunos tiveram de escrever as notas em falta e, além disso, identificar o timbre do instrumento que estava a tocar. Cada um dos ditados foi reproduzido três vezes.</p> <p data-bbox="240 1836 1378 1917">Os áudios utilizados nestes ditados não eram claros, gerando alguma dificuldade e, mesmo confusão na discriminação tímbrica.</p> <p data-bbox="240 1937 1378 2018">A propósito de um dos ditados, um aluno perguntou se existia a nota “lá sustenido”. Esta pergunta levou a professora a explicar que todas as notas podem ter sustenidos,</p> | |



bemóis, duplos sustenidos e duplos bemóis, introduzindo, pela primeira vez, o conceito de enarmonia.

Para terminar a aula, realizou-se o ditado global da página X dos anexos da sebenta. Este ditado também era gravado e, uma vez mais, os alunos tiveram de identificar o timbre do instrumento.

A aula terminou, interrompendo o último exercício e a professora informou que, devido ao comportamento da turma, não estava a conseguir cumprir as planificações das aulas, pelo que, as revisões para o teste ficavam à responsabilidade de cada um.

Para trabalho de casa, ficou determinado que os alunos deviam:

- Construir a escala maior que tem por V grau a nota lá;
- Construir a escala menor harmónica que tem por relativa a escala de sol maior.


| | |
|---|---|
| Turma: 5ºB | |
| Sumário: Revisões para o teste de avaliação. Teste de avaliação. | 31 de Janeiro de 2018 9h20 – 10h10 e 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>Este relatório descreve duas aulas: a primeira, das 9h20 às 10h10 e a segunda, das 10h30 às 11h20.</p> <p>Assim que a aula iniciou, a professora lembrou que iam fazer revisões, uma vez que na aula seguinte teriam teste.</p> <p>Com este objetivo de se prepararem para o teste, começaram por entoar a escala maior e ordenações, usando as sílabas do método de Kodály. Uma das ordenações sugeridas pela professora foi:</p>  | |
| <p>Após a entoação dessa ordenação, os alunos transformaram-na em modo menor harmónico:</p>  | |
| <p>De seguida, no quadro, os alunos fizeram uma revisão de todas as células rítmicas que conheciam, separando as células que utilizam no tempo simples e no composto,</p> | |

e agrupando-as pelo número de figuras que as compõe: células compostas por duas figuras, três, etc.

A orientadora cooperante geriu a participação dos alunos, tendo procurado dar oportunidade e incluir cada elemento da turma.

No fim da recapitulação, enquanto os alunos copiavam para os cadernos, a docente sugeriu-lhes que deixassem espaço para acrescentar mais células, que haveriam de aprender no futuro. Com isto, estimulou a curiosidade dos alunos que começaram imediatamente a inventar hipóteses. Para reestabelecer a ordem na sala, a professora relembrou que todos os alunos deviam consultar o livro *Teoria Musical – 1ª e 2ª partes* de Artur Fão para tirar dúvidas e estudar a matéria mais recente. Abriram a sebenta na página 41, e entoaram a primeira leitura, percutindo a divisão com uma caneta na mesa.

Os alunos leram bastante bem, tendo a aula terminado com um bom ambiente, e os alunos não se mostraram preocupados com o facto de terem teste após o intervalo. Após o intervalo, os alunos regressaram e seguiu-se a realização do teste, que ocorreu seguindo os procedimentos já utilizados em testes anteriores. O teste revelou-se longo para esta turma.


| Identificação da turma e das aulas | |
|--|---|
| 2º Período | 21/02/2018 |
| Disciplina: Formação Musical | Turma: 5º B (2º grupo) |
| Orientadora Cooperante: Paula Peixoto | Lições nº (50 mins + 50 mins) |
| Professora Estagiária: Inês Teixeira | Sala P7 |
| Sumário: Introdução à célula rítmica:  Canção “Manjerico revira a folha”. Exercício de improvisação rítmica sobre a forma rondó. | Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Piano • Quadro Pautado e marcadores • Fichas de trabalho • Flashcards com frases rítmicas |

| Conteúdos | Objetivos/Competências | Atividades/Estratégias |
|---|---|---|
| 9H20 – 10H10 | | |
| Escalas Maior e menor Métrica binária e ternária Tercina | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender auditivamente as escalas maior e menor natural e harmónica; | Aquecimento com entoação de ordenações nos modos maior e menor , através das quais se explorarão os tempos de divisão binária e ternária. A professora, ao piano, vai introduzindo os diferentes |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Cantar afinado, com as sílabas do sistema móvel de Kodály; • Cantar as ordenações de forma fluente, no que diz respeito às sílabas, aos intervalos e ao ritmo; • Criar ordenações usando as células rítmicas que aprenderam nas aulas anteriores. • Introdução da célula rítmica em estudo na sua dimensão oral. | <p>modos que os alunos devem identificar e cantar. Seguem-se as ordenações. A professora sugere a primeira e todos os alunos devem cantá-la. De seguida são convidados a criar uma ordenação (este desafio pode ser colocado ao grupo ou pode ser direcionado para um aluno).</p> |
| <p>Células rítmicas familiares do tempo simples e composto Tercina</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Revisão das células rítmicas do tempo simples e composto; • Compreensão da tercina na dimensão da leitura/escrita; • Ler frases rítmicas com clareza e precisão; • Saber estar sob dinâmica de grupo em que se alterna momentos de <i>tutti</i> com <i>solo</i>. | <p>Leituras de frases rítmicas em tempo de divisão binária e em tempo de divisão ternária e introdução da tercina</p> <p>A turma, alternando entre participações individuais e geral, lerá as frases rítmicas apresentadas nos <i>flashcards</i>. Cabe à professora gerir as intervenções.</p> <p>É na consequência deste exercício que se dará o mote para a explicação da tercina, e se introduzirá o conceito de “quíaltera”. Para tal, a professora vai apresentar a célula em frases rítmicas em tempo simples. Assim, o novo conhecimento será apenas a utilização de uma célula familiar, num contexto, até então, não familiar.</p> |
| <p>Tercina Tonalidade de sol menor Tónica e Dominante Compassos ternário simples (3/4 e 3/8) Anacrusa</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cantar com clareza rítmica e de afinação; • Analisar e identificar auditiva e visualmente as características da canção; • Transcrever a canção para o compasso 3/8; | <p>Canção “Manjerico Revira a Folha”</p> <p>Será distribuída a ficha de trabalho onde se encontra a partitura da canção. Os alunos serão convidados a analisar individualmente a partitura, considerando os seguintes aspetos: compasso,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura à primeira vista; • Marcar o compasso; • Identificar a anacrusa; • Identificar e compreender a nova célula rítmica. | <p>tonalidade, tônica, dominante, âmbito da canção e ritmo. De seguida, seguindo as indicações da professora, far-se-á uma exploração das notas da canção, preparando os alunos para a leitura à primeira vista.</p> <p>Os alunos vão ler a canção à primeira vista e, que de seguida, vai ser trabalhada usando o princípio da repetição.</p> <p>Para terminar o exercício e consolidar conteúdos trabalhados em aulas anteriores, os alunos serão desafiados a transcrever a canção para o compasso 3/8 (exercício na ficha).</p> |
| 10H30 – 11H20 | | |
| Células rítmicas do tempo simples | <ul style="list-style-type: none"> • Usar a nova célula rítmica de forma autónoma; • Ser criativo na intervenção individual; • Participar de forma ativa; • Desenvolver a capacidade de memorização; • Desenvolver o ouvido interior e a capacidade de antecipação; • Improvisar; • Fazer música em conjunto; • Aprender através da interação em grupo; • Saber estar e respeitar os colegas; | <p>Exercício de improvisação - rondó rítmico em tempo simples</p> <p>Como exercício de facilitação, a professora, dando o exemplo, apresentará várias frases rítmicas com percussão corporal (um e dois níveis), que a turma deverá repetir. Nessas frases rítmicas a única regra é a existência obrigatória de pelo menos uma tercina. Esse exercício culminará numa frase rítmica que os alunos terão de memorizar, por ser o refrão do Rondó que se desenrolará a seguir.</p> <p>À medida que vão memorizando, por repetição, o refrão, também serão feitos jogos de eco, explorando a capacidade de ouvir interiormente e de antecipação.</p> <p>Finalmente, iniciará o Rondó</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | rítmico em que “A” será o refrão que acabaram de memorizar e as restantes partes serão improvisações. Neste exercício os alunos estarão em pé. |
| Composição sobre a palavra Células rítmicas familiares em tempo simples | <ul style="list-style-type: none"> • Usar a nova célula rítmica de forma autónoma; • Ser criativo na composição rítmica e escolha do texto; • Elaborar um trabalho totalmente original; • Consolidar os conhecimentos. | Marcação do trabalho para casa: Composição rítmica com a utilização da tercina. Essa composição é subordinada a um texto/lengalenga/conjunto de palavras, cuja escolha ficará ao critério do aluno. Este deverá ser um trabalho individual a apresentar nas aulas seguintes. |
| Avaliação: A avaliação será feita através da observação direta/monitorização individual dos alunos e ainda através de perguntas direcionadas. Para isso, a professora deve garantir que todos participam ativamente na aula, promovendo a individualidade dos alunos. O exercício de improvisação também permitirá aferir a compreensão dos alunos. | | |

| | | |
|---|--|---|
| Turma: 5ºB | | 21 de Fevereiro de 2018 9h20 – 11h20 |
| Sumário: Introdução à célula rítmica: | | |
|  <p>Canção “Manjerico revira a folha”. Exercício de improvisação rítmica sobre a forma rondó.</p> | | |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula dada pela professora estagiária</u></p> <p>Este relatório descreve duas aulas: a primeira, das 9h20 às 10h10 e a segunda, das 10h30 às 11h20.</p> <p>A iniciou conforme a planificação: com a entoação de escalas e ordenações.</p> <p>O segundo exercício foi reformulado devido a uma alteração no material: devido à falta de flashcards com frases rítmicas, a professora estagiária adaptou o exercício, utilizando cartões com células rítmicas. Assim, apresentou as células, uma de cada vez, e os alunos tiveram que organizá-las, separando as células de tempo de divisão binária das de tempo de divisão ternária (colando-as no quadro). Esse exercício foi fácil para os alunos</p> | | |


e ajudou-os a organizarem os conhecimentos sobre células rítmicas. Depois seguiu-se a leitura rítmica guiada, em que os alunos (em grupo ou individualmente) liam o que lhes era apontado. Neste exercício alternou-se entre tempo de divisão binária e tempo de divisão ternária, sintetizando os conhecimentos.


Depois dos alunos mostrarem muita confiança neste exercício, a professora estagiária pegou num cartão do tempo composto que continha três colcheias e colocou-o no tempo simples (tercina). Os alunos perceberam esta quiáltera de forma muito orgânica e natural.

Antes do intervalo distribuiu-se a ficha de trabalho, e os alunos analisaram e cantaram a canção à primeira vista. Finalmente, realizaram o exercício de transcrição da canção para o compasso 3/8. Perante a visível dificuldade de uma aluna na realização do exercício, a professora estagiária improvisou uma forma de correção que lhe permitiu dar atenção individualizada à aluna em questão. Assim, os restantes alunos revezaram-se na ida ao quadro para contribuírem para a correção coletiva, enquanto a professora acompanhou a aluna com mais dificuldades, evitando que esta se sentisse pressionada ou observada pelos restantes colegas.

Na segunda parte da aula voltou a cantar-se a canção, antes de se seguir para o exercício de improvisação rítmica.

O exercício de improvisação rítmica foi muito interessante: todos os alunos participaram com muito empenho. Os erros ou dificuldades que foram surgindo serviram de mote para descodificação notacional e comparação de células rítmicas parecidas. Foi interessante perceber que, no geral, todos os alunos cumpriram os objetivos e respeitaram o funcionamento da atividade.

| Identificação da turma | |
|--|--|
| 2º Período | 28/02/2018 |
| Disciplina: Formação Musical | Turma: 5º B (2º grupo) |
| Orientadora Cooperante: Paula Peixoto | Lições nº (50 mins + 50 mins) |
| Professora Estagiária: Inês Teixeira | Sala P7 |
| Sumário: Marcha d'O Quebra-Nozes, op. 71 de Tchaikovsky: consolidação das células rítmicas:  | Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Piano • Quadro Pautado e marcadores • Fichas de trabalho • Computador • Colunas |

| Conteúdos | Objetivos/Competências | Atividades/Estratégias |
|---|--|--|
| Escalas maior e menor  | 9H20 – 10H10 | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender auditivamente as escalas maior e menor natural e harmónica; • Cantar afinado, com as sílabas do sistema móvel de Kodály; • Cantar as ordenações de forma fluente, no que diz respeito às sílabas, aos intervalos e ao ritmo; • Criar ordenações usando as células rítmicas que aprenderam nas aulas anteriores. | <p>Aquecimento com entoação de ordenações nos modos maior e menor, através das quais se explorarão os tempos de divisão binária e ternária.</p> <p>A professora, ao piano, vai introduzindo os diferentes modos, que os alunos devem identificar e cantar. Seguem-se as ordenações. A professora sugere a primeira e todos os alunos devem cantá-la. De seguida são convidados a criar uma ordenação (este desafio pode ser colocado ao grupo ou pode ser direcionado para um aluno).</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e promover a criatividade e a autonomia; • Utilizar de forma autónoma e original os conteúdos trabalhados nas aulas de formação musical; • Consolidar os conhecimentos; • Promover o gosto pela performance; • Valorizar a individualidade dos alunos. | <p>Apresentação individual das composições elaboradas como trabalho para casa de dia 21 de Fevereiro.</p> <p>Antes das apresentações a professora estagiária irá perguntar quais os alunos que realizaram a tarefa. Alguns deles já terão apresentado o seu trabalho na aula de segunda-feira, dia 26, à qual esta não assiste, e que será conduzida pela orientadora cooperante.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Procurando que o ambiente seja benéfico e propício à tranquilidade dos alunos que vão expor o seu trabalho, a ordem pela qual se vai fazer a apresentação dependerá da voluntariedade deles.</p> <p>A professora estagiária vai verificar se o que foi escrito pelos alunos coincide com a sua apresentação e se usaram a célula obrigatória (tercina).</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a obra <i>O Quebra-Nozes</i> de Tchaikovsky; • Analisar auditivamente o excerto musical; • Enquadrar historicamente a obra; • Desenvolver a memória e a capacidade e evocação da mesma; • Adquirir referências importantes da música erudita; | <p>Apresentação de um áudio da Marcha d’O Quebra-Nozes, op. 71 de Tchaikovsky</p> <p>Os alunos ouvirão o áudio, sem conhecerem os exercícios que se seguirão. Após a audição do excerto, será promovido um diálogo sobre o mesmo. Através desse diálogo, pretende-se que os alunos evoquem o que ouviram para responder a questões sobre as suas características, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Métrica; • Modo; • Forma; • Género; • Instrumentos; • Entre outras. <p>A turma poderá ouvir novamente, para esclarecer dúvidas ou responder a questões.</p> <p>Depois disto, no caso de nenhum dos alunos se antecipar, a professora estagiária contará aos alunos a história d’O Quebra Nozes, enquadrando este andamento na obra e falando, ainda, sucintamente acerca compositor.</p> |
| | 10H30 – 11H20 | |

| | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Memorização da melodia através da prosódia; • Compreender ritmicamente o excerto; • Sintetizar os conteúdos das aulas anteriores, juntando as duas células rítmicas referidas; • Articular as palavras com clareza e precisão rítmica; • Cantar afinado; • Memorizar o tema e reconhecê-lo como uma importante referência musical. | <p>Memorização e compreensão rítmica, usando o ritmo das palavras:</p> <p>Recorrendo ao exercício de Jos Wuytack, os alunos irão memorizar a canção, associando palavras à melodia do tema principal da marcha. Para isso, serão usadas estratégias de aprendizagem por imitação, divisão em dois grupos, para que cada grupo cante uma das duas partes do tema.</p> <p>O texto será o que o autor mencionado propõe:</p> <p><i>Vamos caminhando por aqui, vamos caminhando por aqui. Contigo vou marchar e já, contigo vou marchar e já, contigo vou, contigo vou, contigo vou marchar.</i></p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Escrever a melodia/ritmo previamente memorizada; • Evocar o som quando não está presente (ouvir interiormente); • Associar o som aos símbolos musicais correspondentes; • Demonstrar compreensão rítmica e melódica ao nível da leitura-escrita. | <p>Ditado do tema previamente memorizado</p> <p>Distribuição da ficha de trabalho, na qual os alunos terão de responder a dois objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever o ditado global da primeira parte do tema 2. Escrever o ritmo da segunda parte do tema (ditado rítmico com notas dadas) |



Avaliação:

A avaliação será feita através da observação direta/monitorização individual dos alunos e ainda através de perguntas direcionadas. Para isso, a professora deve garantir que todos participam ativamente na aula, promovendo a individualidade dos alunos.


A monitorização da parte escrita do trabalho feito em casa, em conjunto com a sua apresentação oral será fundamental, uma vez que sintetiza a compreensão dos alunos sobre os conteúdos da aula anterior.

O último exercício, sendo um ditado (cuja realização deverá ser individual), permitirá aferir a compreensão e a capacidade de memorização de cada aluno.

| | |
|------------------------------|--------------------------------|
| Turma: 5ºB (2º Grupo) | 28 de Fevereiro de 2018 |
|------------------------------|--------------------------------|

| | |
|--|---------------------|
| <p>Sumário: Marcha d’<i>O Quebra-Nozes</i>, op. 71 de Tchaikovsky: consolidação das células rítmicas:  e </p> | <p>9h20 – 11h20</p> |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula dada pela professora estagiária</u></p> <p>Este relatório descreve duas aulas: a primeira, das 9h20 às 10h10 e a segunda, das 10h30 às 11h20.</p> <p>A aula iniciou com exercícios de rotina, conforme descritos na planificação: entoação de escalas e ordenações.</p> <p>Ao contrário do previsto, nenhum dos alunos apresentou o trabalho de casa na segunda-feira, pelo que a professora estagiária decidiu ouvir todos. Refletindo sobre essa opção, talvez não tenha sido a estratégia mais produtiva, uma vez que, para ouvir todos, acabou por não se dar atenção a nenhum dos trabalhos, e alguns trabalhos tinham material que serviria de mote para os assuntos a aprofundar nesta aula. Além disso, alguns alunos não escreveram a sua composição e foi-lhes dada a oportunidade de, ainda assim, apresentar. Creio que, uma vez que as regras foram claras, os alunos que não as cumpriram não deveriam ter apresentado, sendo-lhes dada a oportunidade de terminarem e apresentarem na aula seguinte.</p> <p>O resto da aula seguiu a planificação, tendo tido os resultados esperados. Seria interessante, numa outra oportunidade, perceber se cativaria mais a atenção dos alunos, contar a história antes de revelar a música. A forma como a aula foi planificada, primeiro a música e depois a história, terminando com a música, teve bons resultados e foi interessante. Porém, na primeira audição da marcha, muitos dos alunos pareciam distraídos.</p> <p>As atividades planificadas duraram menos tempo do que o previsto, razão pela qual foi realizada uma atividade de recurso. À semelhança do exercício realizado na aula anterior com os cartões com células rítmicas, os alunos organizaram, no quadro, as células rítmicas de tempo de divisão binária e ternária, e fez-se uma leitura guiada. Depois, com sílaba neutra, os alunos fizeram ditados de quatro tempos uns para os outros, escrevendo-os no caderno e corrigindo oralmente.</p> | |

| Identificação da turma | |
|--|--|
| 2º Período | 07/03/2018 |
| Disciplina: Formação Musical | Turma: 5º B (2º grupo) |
| Orientadora Cooperante: Paula Peixoto | Lições nº (50 mins + 50 mins) |
| Professora Estagiária: Inês Teixeira | Sala P7 |
| Sumário: Preparação e ficha de avaliação sumativa. | Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Piano • Quadro Pautado e marcadores • Fichas de avaliação |

| Conteúdos | Objetivos/Competências | Atividades/Estratégias |
|--|--|--|
| 9H20 – 10H10 | | |
| Escalas Maior e menor natural e harmónica | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender auditivamente as escalas maior e menor natural e harmónica; • Cantar afinado, por relatividade, com as sílabas do sistema de dó móvel; • Contruir escalas maiores e menores; • Distinguir as escalas menores naturais e harmónicas. | Aquecimento com revisões sobre as escalas e entoação das mesmas Serão apresentadas várias escalas, escritas no quadro, que os alunos terão de identificar e entoar. Nesta atividade será possível fazer revisões sobre armações de clave e escalas relativas, e esclarecer dúvidas que os alunos possam ter. Este não é apenas um exercício de aquecimento, mas sim de preparação auditiva para o teste da aula seguinte. |
| Células rítmicas do tempo de divisão binária e ternária, com ênfase nas seguintes:  Compassos: 2/4, 3/4, 3/8, 4/4 e 6/8 | <ul style="list-style-type: none"> • Relembrar as células rítmicas já conhecidas, no tempo de divisão binária e ternária; • Distinguir os compassos simples e compostos; • Relembrar o significado dos números dos sinais de compasso e interpretá-los. | Revisão das células rítmicas e compassos Com a colaboração dos alunos, a professora estagiária escreverá no quadro as células rítmicas (de um lado as do tempo de divisão binária e, de outro, as do tempo de divisão ternária), à semelhança do que se fez na aula anterior. De seguida, ler-se-ão as células apontadas pela professora, que procurará insistir naquelas em que os alunos revelarem mais dificuldades e nas que sairão no teste. Integrada neste trabalho oral das |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>células rítmicas, far-se-á uma revisão dos compassos, incidindo em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidade de tempo • Unidade de Divisão • Número de tempos por compasso <p>O objetivo é relembrar os alunos dos significados dos números nos sinais de compasso e, sobretudo, lembrá-los de como se analisam estes elementos nos sinais de compasso composto, uma vez que, a maior parte da turma revelou falta de compreensão, no teste anterior.</p> |
| 10H20 – 11H10 | | |
| figuração rítmica em compasso x | <ul style="list-style-type: none"> • Aferir conhecimentos e destrezas; • Aferir dificuldades de modo a regular as aprendizagens. • Reconhecer auditivamente a figuração rítmica de tempo de divisão binária e escrevê-la; • Reconhecer auditivamente a figuração rítmica de tempo de divisão ternária e escrevê-la; • Reconhecer as relações intervalares e escrevê-las • Reconhecer auditivamente uma melodia na tonalidade de sol menor e escrevê-la | <p>Ficha de avaliação sumativa</p> <p>A ficha será dividida em duas partes, a auditiva e a teórica. A aula iniciará com a parte auditiva, respeitando as normas indicadas no enunciado. Nesta parte, a professora terá de gerir o tempo de forma que todos consigam acompanhar, mas sobrando tempo suficiente para os alunos realizarem a segunda parte.</p> <p>Parte auditiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a) Ditado Rímico no compasso 4/4 1. b) Ditado Rítmico no compasso 6/8 2. Ditado de sons em sol menor 3. Ditado global em sol menor, compasso 3/4 |

| | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a tonalidade de um trecho musical • Compreender o compasso composto 6/8 (Designação, número de tempos, unidade de tempo e unidade de divisão) • Reconhecer e classificar quantitativamente e qualitativamente intervalos melódicos • Identificar escalas maiores e menores natural e harmónica e respetivos meios-tons | <p>Parte teórica:</p> <p>1. Análise de um trecho musical</p> <p>1.1. Tonalidade</p> <p>1.2. Compasso</p> <p>1.3. Intervalos</p> <p>2. Escalas</p> |
|--|---|---|

Avaliação:

Na primeira parte da aula, avaliação será feita através da observação direta/monitorização individual dos alunos e ainda através de perguntas direcionadas. Para isso, a professora deve garantir que todos participam ativamente na aula, promovendo a individualidade dos alunos.

Na segunda parte da aula, realizar-se-á a ficha de avaliação, que é muito importante, uma vez que sintetiza a aprendizagem/compreensão individual de cada aluno, permitindo que posteriormente, o professor vá de encontro às necessidades particulares de cada aluno, e propicie a consolidação de conteúdos que não estejam suficientemente consolidados.

| | |
|--|------------------------------------|
| Turma: 5ºB | 7 de Março de 2018 9h20 – 11h20 |
| Sumário: Preparação e ficha de avaliação. | |
| <p><u>Aula dada pela professora estagiária</u></p> <p>Este relatório descreve duas aulas: na primeira, das 9h20 às 10h10 fizeram-se revisões sobre a matéria e, na segunda, das 10h30 às 11h20, realizou-se o teste de avaliação. Ambas as aulas foram dadas pela professora estagiária que seguiu a planificação da aula, elaborada por si.</p> | |

As revisões focaram-se essencialmente na matéria que sairia no teste. Durante as revisões os alunos foram alertados para os desafios que se seguiriam e, sobretudo, os erros por distração que mais se verificaram no teste anterior, sobretudo:

- Não prestar atenção à clave, antes de realizar o exercício;
- Não verificar a armação de clave.

Deu-se especial atenção ao compasso 6/8, uma vez que foi a principal dificuldade no teste anterior e muitos alunos revelavam ainda ter dúvidas. Assim, vários alunos explicaram e recapitularam, até todos se mostrarem mais confiantes.

Na segunda parte realizou-se o teste, elaborado pela professora estagiária, baseando-se nos testes já realizados por esta turma, e, posteriormente, corrigido pela mesma.

No geral, as notas dos alunos subiram, no entanto, perderam muitos pontos na questão da identificação da tonalidade por ignorarem a clave.

As notas variaram entre Satisfaz e Satisfaz Bastante, tendo-se verificado tendência para a segunda. A nota mais alta foi 89% e a nota mais baixa foi 50%. A média deste grupo foi de 68,75%.

| | |
|--|-------------------------------------|
| Turma: 5ºB | 14 de Março de 2018 9h20 – 10h10 |
| Sumário: Correção do T.P.C. (parte teórica do teste) | |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>Não assisti ao início da aula: em conjunto com a professora estagiária Catarina Fernandes, da Universidade do Minho, estive a aplicar o questionário sobre a motivação, relativo à atividade “Olimpíadas da Formação Musical” nas turmas do 8º ano. Quando regressei, estavam a corrigir a ficha de avaliação. Cada um, em casa, corrigiu os exercícios que errou e, na aula, mediante a indicação da professora, os alunos corrigiram oralmente a ficha de avaliação. Durante a correção, a orientadora cooperante pediu aos alunos para explicarem o processo de resolução dos exercícios. Desta forma, fez-se uma revisão sobre os conteúdos em que os alunos revelaram mais dificuldades.</p> | |
| Turma: 5ºB (Grupo 2) | 18 de Abril de 2018 |

| | |
|---|--------------|
| Sumário: | 9h20 – 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u></p> <p>Para iniciar a aula a professora ía começar com uma atividade prática, porém, ao aperceber-se que havia alunos a concluírem o trabalho de casa já no decorrer da aula, decidiu confirmar e corrigir os trabalhos individualmente.</p> <p>Cantaram a escala menor (dó móvel), exploraram a relação entre os graus da escala através de fonomímica e, por fim, cantaram a canção da página 38 da sebenta, em ré menor. Depois de cantarem (dó fixo – altura absoluta), a professora desafiou os alunos a criarem um bordão para a canção. Estes fizeram várias experiências e, com ajuda da professora, acabaram por optar por um bordão que alternava entre a tónica e a dominante.</p> <p>Por fim, os alunos escreveram o bordão na partitura da canção.</p> | |

| | |
|--|--------------------------------------|
| Turma: 5ºB (Grupo 2) | 18 de Abril de 2018 10h30 – 11h20 |
| Sumário: 1 Continuação da aula anterior. Criação de um bordão. 2 Tentativa falhada de realizar um ditado global em ré menor. | |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>Tendo por base o trabalho que se estava a realizar na aula anterior, fez-se uma revisão do conceito de Unidade de Tempo (U.T.), e introduziu-se a Unidade de Divisão (U.D.). Os alunos identificaram cada uma das figuras rítmicas que correspondiam à U.T. e U.C. na canção que haviam cantado na aula anterior, e escreveram as definições no caderno. Seguiu-se uma revisão sobre a designação dos compassos: 6/8 e 3/4, percebendo que o processo de análise de um sinal de compasso se pode generalizar e aplicar a todos.</p> <p>Os alunos conheceram uma nova forma de designar os compassos: no caso do ternário simples, perceberam que podiam chamá-lo de compasso ternário de tempo de divisão</p> | |

binária; no caso do binário composto, podiam chamá-lo de compasso binário de tempo de divisão ternária.

Seguiram-se exercícios de entoação à primeira vista, com os exercícios da página 21 da sebenta. O primeiro, em dó maior, e o segundo, em ré menor.

Para terminar a aula, foram distribuídas fichas com um ditado global em ré menor. Os procedimentos para resolução do ditado foram os habituais:

1. Ouvir o ditado na íntegra;
2. Ouvir 5 vezes cada frase;
3. Ouvir o ditado na íntegra.

Antes de iniciar o exercício auditivo, a professora aconselhou os alunos a marcarem o compasso e aproveitarem a audição do ditado completo para anotarem tudo o que se repete.

O exercício não foi concluído, pelo que a professora deixou isso bem claro no sumário, como forma de castigo, pelo mau comportamento da turma.

| | |
|---|------------------------------------|
| Turma: 5ºB (Grupo 2) | |
| Sumário: Correção do trabalho de casa. Leituras melódicas em clave de dó. | 02 de Maio de 2018 9h20 – 10h10 |
| <u>Aula lecionada pela professora orientadora cooperante</u> A aula iniciou com o registo dos alunos que não realizaram o trabalho de casa. Seguiu-se a sua correção, no quadro. O trabalho consistia em fazer corresponder as notas musicais à sua posição (uníssonos) noutras claves, nomeadamente, clave de dó na terceira linha e clave de fá. A correção destes trabalhos foi essencial, uma vez que a maior parte dos alunos tiveram dificuldades. Perante as inúmeras dúvidas que se levantaram, a professora lembrou o esquema que expõe a posição das claves, e as dúvidas desvaneceram-se. De seguida, entoaram-se melodias da sebenta (p. 55), em clave de dó na terceira linha. Inicialmente, a professora começou por acompanhar ao piano, no entanto, ao perceber que os alunos estavam a cantar de ouvido, intuindo através do | |

acompanhamento, deixou de tocar. Um dos aspetos trabalhados neste exercício foi a marcação de compasso com as duas mãos.

Os alunos conseguem ler bastante bem nas várias claves. Creio que isso se deve ao facto de trabalharem muito a relatividade durante o primeiro ciclo.

| | |
|---|-------------------------------------|
| Turma: 5ºB (Grupo 2) | 02 de Maio de 2018 10h30 – 11h20 |
| Sumário: Tonalidade de lá menor harmónica – análise e entoação de uma melodia em 6/8. Ditado global em lá menor harmónico. | |
| <u>Aula lecionada pela orientadora cooperante</u> | |
| <p>No quadro, a professora escreveu o enunciado do trabalho para casa e os alunos copiaram para os seus cadernos. O trabalho de casa consistia na classificação de intervalos entre notas escritas em diferentes claves.</p> <p>De seguida, voltando à página 55 da sebenta, os alunos marcaram as pulsações na melodia a) e analisaram-na, individualmente, considerando os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compasso• Tonalidade• Graus Tonais• Arpejos• Âmbito <p>Depois de todos os alunos concluírem o exercício, discutiram a análise. A professora começou por perguntar como se marca a pulsação e a divisão num compasso 6/8. Alguns alunos ainda tinham dificuldades na distinção entre pulsação e divisão, nos compassos compostos.</p> <p>Debateram-se os restantes aspetos da análise, o que serviu como revisão destes conceitos.</p> <p>Realizou-se o ditado global em lá menor, cujo enunciado estava na ficha entregue na aula anterior (à qual não assisto). Este ditado estava escrito no compasso 6/8 e tinha quatro frases, sendo que a primeira nota de cada frase estava dada.</p> <p>À medida que a professora foi tocando o ditado, foi também acompanhando o trabalho dos alunos, motivando os que, geralmente, têm mais dificuldades. Este</p> | |

exercício não foi apenas para avaliação da compreensão por parte dos alunos, mas também para dar pistas aos alunos sobre como resolver este tipo de desafios: não pensando nota a nota, mas sim nos movimentos melódicos, percebendo qual o material melódico ou rítmico que se repete, isolando as dificuldades (ritmo ou notas), etc.

| Turma: 5ºB (Grupo 2) | |
|--|-------------------------------------|
| Sumário: Pavana <i>Belle qui tiens ma vie</i> – identificação auditiva da forma, compasso e instrumentos musicais; coreografia. | 16 de Maio de 2018 10h30 - 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora estagiária Andreia Silva</u></p> <p>Esta aula foi sobre forma, tendo sido trabalhada, especificamente a dança Pavana. A professora ensinou uma coreografia. Esta tarefa não foi fácil, visto que esta é uma turma cuja gestão da dinâmica de grupo é um grande desafio.</p> <p>Uma das metodologias mais utilizadas pela professora estagiária foi a repetição. No final, o resultado foi muito interessante, pelo que se chamou o grupo 1 da mesma turma para ver e participar. Os alunos adoraram a experiência.</p> <p>Para terminar a aula, a professora distribuiu uma ficha com o enquadramento histórico desta dança e com a partitura da música sobre a qual se trabalhou (“Belle qui tiens ma vie” de Thoinot Arbeau)</p> | |

| Turma: 5ºB (Grupo 2) | |
|---|------------------------------------|
| Sumário: O compasso 3/2: imitação e improvisação rítmica; análise de uma canção em fá maior (“Ó Maria”); entoação da mesma por relatividade. | 23 de Maio de 2018 9h20 - 10h10 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora estagiária Catarina Fernandes</u></p> <p>A aula começou com um jogo de imitação rítmica, em que a professora, com palmas, apresentava uma frase rítmica com seis tempos (dois compassos ternários simples). A informação sobre o aspeto formal foi dada pela própria professora, antes de iniciar o exercício seguinte: um rondó de improvisação rítmica.</p> | |

A atividade de improvisação na forma rondó é muito apreciada pelos alunos, e resulta muito bem. No entanto, o facto da professora Catarina interromper a fluência que esta forma proporciona, contando um ou dois compassos entre as estrofes e o refrão, cria algumas hesitações nas entradas, e não contribui para a compreensão da quadratura e da forma.

Depois do rondó, a professora escolheu um aluno para ir ao quadro escrever a frase A, do rondó. A aluna optou por escrevê-la em 3/8. Com o objetivo de chegar ao 3/2, fizeram-se exercícios de transcrição da frase rítmica para 3/4 e, finalmente, 3/2.

Por fim, cantaram-se as três frases, exatamente iguais, mas com unidades de tempo diferentes. Nem todos os alunos conseguiram acompanhar este exercício e perceber, realmente, a relação entre os três.

Distribuiu-se a ficha com a canção “Ó Maria”, e a professora pediu que analisassem os seguintes elementos:

- Âmbito
- Tonalidade
- Compasso
- Funções tonais
- Entrada
- Arpejos (assinalar)

E, além disso, marcar as pulsações com a figura musical, ao longo da canção.

Enquanto realizavam o exercício, a professora dirigiu-se a cada um dos alunos, monitorizando o trabalho individual.

Para fazer a correção, a professora chamou um aluno ao quadro, e fez perguntas direcionadas a outros alunos. Isto permitiu perceber que havia algumas dúvidas, sobretudo relativas ao âmbito, tonalidade e ao compasso.

| Turma: 5ºB (Grupo 2) | |
|---|-------------------------------------|
| Sumário: O compasso 3/2: imitação e improvisação rítmica; análise de uma canção em fá maior (“Ó Maria”); entoação da mesma por relatividade. | 23 de Maio de 2018 10h30 - 11h20 |

Aula lecionada pela professora estagiária Catarina Fernandes

A aula iniciou pela leitura do texto da canção com ritmo e marcação do compasso.

Antes de passarem para a entoação da canção, fizeram leitura guiada, cantando por relatividade as notas que a professora apontava, escritas no quadro.


Tentaram entoar a canção, à primeira vista, mas os alunos tiveram dificuldade na leitura por relatividade. Para resolver esse problema, fizeram a leitura de forma solfejada, para os alunos perceberem as sílabas. De seguida cantaram cada uma das vozes da canção, por relatividade e, finalmente, por absoluto. Os alunos mostraram preferência pelo sistema de dó fixo. Dividida em duas partes, entoou-se a canção a duas vozes. A tonalidade estava um pouco desconfortável para estes alunos, que se queixaram das notas mais agudas, por terem dificuldade em cantá-las.

A entoação foi sempre feita com marcação do compasso. Cada um dos grupos cantou as duas vozes, em momentos diferentes. Houve alguns problemas de afinação, que foram melhorando com o decorrer do exercício.

O comportamento da turma não facilitou a aplicação deste exercício.

Antes de terminar a aula, marcou-se o trabalho de casa:

- Transcrever a canção “Ó Maria” para o compasso 3/2
- Criar um ostinato rítmico com a duração de dois compassos, para a canção.

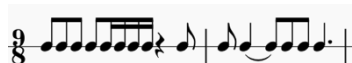
| | |
|--|--|
| <p>Turma: 7ºB</p> | |
| <p>Sumário: Correção do trabalho de casa (colocar em harmonia a melodia nº1 e 2 da pág. 9 da sebenta do 6º ano). Compasso 9/8 – Ditado rítmico a uma parte.</p> | <p>17 de Outubro de 2017 10h30 – 11h20</p> |
| <p><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p>Antes de iniciar a aula, a professora alterou a disposição das mesas, para que todos os alunos ficassem igualmente confortáveis e voltados para o quadro. Posto isto, registou-se quem fez o trabalho de casa e seguiu-se a correção do mesmo.</p> <p>O trabalho de casa consistia em estudar as quatro vozes da canção “Oats, Peas, Beans” (<i>Jump Right In</i>), analisá-las, escrevendo as funções tonais: I ou V, e, por último, copiar duas das quatro melodias para um sistema de duas pautas, como se pode ver mais à frente.</p> <p>Começaram por cantar as quatro melodias separadamente, em uníssono, e a professora alertou os alunos para a importância da postura e da respiração, mesmo nos exercícios mais simples. Depois disso, cantaram com sobreposição das diferentes vozes: sempre que uma voz (de seguida abreviado apenas por “v”) terminava, regressava ao início e nesse momento entrava a seguinte. Ou seja, v1; v1+v2; v1+v2+v3; v1+v2+v3+v4. No final, a professora perguntou o que é que os alunos entendiam por “harmonia”, ao qual eles responderam, por outras palavras, que é a sobreposição de vozes com predominância de intervalos consonantes.</p> <p>Posto isto, guiados pela professora, cantaram os acordes. Construíram os acordes cantando e sobrepondo cada voz, corrigindo as funções tonais que tinham escrito. Finalmente corrigiram a parte escrita do trabalho de casa, cujo principal foco era a escrita vertical. Enquanto um dos alunos foi ao quadro apresentar o seu trabalho, a professora foi ao encontro de cada aluno para corrigir individualmente.</p> <p>Para terminar, e uma vez que o exercício estava escrito no quadro, a professora pediu que analisassem e classificassem os intervalos. Os alunos revelaram relativa facilidade neste exercício, hesitando apenas no intervalo de 6ª menor (ver abaixo), pelo que a professora pediu que os alunos expusessem em voz alta as regras que haviam aprendido acerca dos intervalos, para relembrar e resolver as dúvidas.</p>  | |

A estratégia utilizada teve resultados muito eficazes, pois além de responder às questões dos alunos, levou-os a sintetizar o seu conhecimento no que diz respeito aos intervalos.

Terminada a correção e exercícios sobre o trabalho de casa, seguiram-se leituras rítmicas: alguns alunos, a solo, leram diferentes leituras (página 4 – sebenta?).

Cada vez que um aluno terminava, a professora alterava a forma como o aluno deveria ler. Por exemplo: o primeiro aluno leu com sílaba neutra (pa) e marcou a pulsação com a mão, já o segundo apresentou a leitura em palmas e marcou a pulsação com o pé, etc. Os alunos foram chamados à atenção para manterem uma postura correta durante as leituras. Depois dos solos, leram em conjunto: a turma dividiu-se em três partes e enquanto uns marcavam a pulsação com o pé, outros mostravam a divisão em palmas e o outro grupo percutia o ritmo com canetas nas mesas.

O último exercício da aula foi o seguinte ditado rítmico em compasso 9/8:



Nos ditados, os alunos não podem escrever enquanto ouvem a primeira vez. Isto é, na primeira vez os alunos devem concentrar-se na memorização, sem escrever, e só depois passam à escrita.

A professora pediu que um dos alunos reproduzisse o que tinha ouvido, sem ler o que tinha escrito, uma vez que ele manifestou dificuldade em escrever. Com isto, o aluno mostrou que tinha ouvido e memorizado a frase corretamente, e a sua dificuldade estava na parte escrita.

Com a contribuição dos alunos, que disseram o nome das células rítmicas e as reproduziram, a professora escreveu a frase no quadro para os alunos realizarem a autocorreção, com uma caneta de cor diferente.

Para terminar a aula a professora deu o enunciado para o trabalho de casa:

“1 - Escreve a escala maior que tem por V grau a nota Si.

2 - Escreve a escala menor harmónica que tem por relativa Mi bemol maior.”

| | |
|---------------------------------|--|
| Turma: 7ºB | |
| Sumário: Ficha de Avaliação. | 17 de Outubro de 2017 10h30 – 11h20 |

No dia 24 de outubro, a turma 7ºB realizou a prova escrita.

No presente relatório de observação, descreverei o modo de aplicação do teste e os procedimentos adotados pela professora.

Antes de iniciar cada um dos ditados rítmicos (quer no exercício 1, quer no exercício 2), a professora chamou a atenção para o compasso, pediu que os alunos pensassem que células rítmicas poderiam ser utilizadas em cada contexto e, num andamento lento apresentou a pulsação e a divisão. Tocou no piano a frase rítmica que, na primeira vez os alunos não foram autorizados escrever, apenas podendo memorizar. A cada repetição avisou quantas vezes ainda iria repetir, para os alunos se organizarem na escrita do ditado. Tocou apenas o número de vezes previamente estabelecido em cada um dos exercícios.

Antes de iniciar o terceiro ditado (global), a professora tocou a escala de mi menor natural e harmónica e respetivos arpejos da tónica e dominante, terminando novamente na tónica. Passando para o exercício, a professora seguiu os passos descritos no enunciado, exceto que nas três primeiras vezes em que tocou a segunda frase isoladamente, a professora partiu do quinto compasso, e não do sétimo, para os alunos perceberem em que nota começaria a frase (dirigindo-se inclusivamente a cada aluno de forma individual, para conferir se teria conseguido encontrar essa nota e prosseguir com o exercício).

A professora explicou sucintamente a parte teórica e chamou a atenção para as claves. Todos os exercícios teóricos apresentados no teste foram aplicados antes em aula, pelo que eram familiares.

Antes de entregarem os testes a professora pediu que revissem e passassem a caneta.

Todos os alunos conseguiram terminar a prova no tempo estipulado, entregaram e terminou a aula.

| | |
|---|--|
| Turma: 7ºB | |
| Sumário: Correção da ficha de avaliação e entrega. | 31 de Outubro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p>A aula começou com assuntos relacionados com a organização do caderno – atualização das lições e sumários – tarefa que durou menos de cinco minutos. Após esse tempo iniciou-se a correção da ficha de avaliação, que ocupou a aula inteira, uma vez que, para privilegiar a compreensão, a professora optou por corrigir os exercícios do teste antes de o entregar, recorrendo a princípios construtivistas da psicologia da educação.</p> <p>A principal estratégia utilizada nesta atividade consistiu na eleição estratégica de um aluno para escrever o exercício no quadro, com a contribuição dos colegas. Esse aluno foi escolhido pela docente, com base nas dificuldades reveladas na ficha de avaliação. É de salientar que houve uma preocupação especial em sintetizar os processos de resolução das dificuldades, ao invés de dar as respostas.</p> <p>Este tipo de correção permitiu uma revisão aprofundada dos conteúdos já lecionados, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escalas maiores e menores (relativas), naturais e harmónicas; • Graus e funções de tónica e dominante; • Armações de clave (e diferentes caminhos para encontrar a armação de clave de uma escala maior ou menor, com bemóis ou sustenidos); • Intervalos; • Função dos acidentes: bemol, bequadro e sustenido em diferentes contextos; • Acordes perfeitos maiores e menores no estado fundamental, primeira e segunda inversões e respetivas cifras. <p>Ao longo da correção a professora deu espaço para que os alunos apresentassem as suas estratégias e raciocínios. Este tipo de interação social-construtivista, em que os alunos aprenderam muito uns com os outros revelou-se muito eficaz. Isso foi evidente sobretudo aquando da entrega dos testes, através das reações dos alunos que se mostraram desiludidos com os seus erros por distração e desconcentração, no entanto calmos e motivados.</p> <p>Como trabalho para casa a professora pediu uma reflexão/auto-avaliação de duas linhas acerca do trabalho realizado até à data, e do que gostariam de melhorar.</p> | |

| | |
|--|--|
| Turma: 7ºB | |
| Sumário: Síncopa (página 5 exercício 32 – sebenta). Tonalidade de ré maior: graus tonais I, IV e V. | 7 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p>A docente começou por anotar quem trouxe o material (a nova sebenta) do qual dependia a realização ou não dos trabalhos de casa, que consistiam em estudar uma leitura rítmica (página 5).</p> <p>Após esse registo, a professora pediu que abrissem a sebenta nessa página e observassem a leitura e analisassem os compassos. As perguntas relativas à classificação dos compassos foram direcionadas a alunos específicos, que mostraram compreensão plena destes conteúdos.</p> <p>Fez-se um exercício preparatório para a leitura que consistiu na marcação dos compassos alternadamente, mediante a indicação da professora, mantendo a unidade de tempo. Iniciou-se a leitura, dando oportunidade aos alunos que realizaram o trabalho de casa de apresentarem individualmente. Após essa apresentação, constatou-se que havia grandes dificuldades ao nível da leitura sobretudo na componente rítmica e que os alunos não sabiam como estudar. Assim, a professora decidiu ensinar como estudar.</p> <p>Explicou aos alunos que se encontrarem dificuldades na leitura de uma célula rítmica, devem, antes de mais, decompô-la/subdividi-la. Depois disso, devem olhar para as células no seu contexto e marcar as pulsações ao longo dos compassos, para conseguirem estruturar o pensamento e compreender a hierarquia subjacente à organização rítmica. Por fim, devem utilizar o metrónimo para serem rigorosos consigo mesmos, escolhendo um suficientemente lento para que as figuras mais rápidas possam ser lidas confortavelmente e sempre com marcação do compasso. No caso do solfejo, devem apenas introduzir o nome das notas quando a parte rítmica está fluente.</p> <p>À medida que estes procedimentos foram apresentados, fizeram-se acompanhar pela prática: os alunos seguiram todos os passos aplicando-os ao primeiro compasso da leitura e, no final, todos conseguiram lê-lo com grande rigor rítmico, comprovando que o que acabaram de aprender dava, de facto, resultado.</p> <p>A última atividade da aula foi baseada na ficha “Graus Tonais”, entregue momentos antes. A docente convidou os alunos a analisarem o excerto musical e, de seguida</p> | |

colocou questões relacionadas com a tonalidade, a armação de clave e as funções tonais. Escreveu-se a escala de ré maior no quadro e cantaram-na por relatividade (Ré = Dó). Antes de terminar a aula os alunos resolveram o segundo exercício da ficha e corrigiram em conjunto. A professora concluiu dizendo que o primeiro, quarto e quinto graus são os pilares da harmonia, pelo que são chamados de “graus tonais” e sugeriu que observassem as peças que aprendem nas aulas de instrumento, para confirmarem se esta regra se verifica.

Como trabalho de casa ficou definido que deveriam estudar o excerto apresentado na ficha, cantando por relatividade, apenas com a ajuda do diapasão.

| Turma: 7ºB | |
|---|---|
| Sumário: Audição da leitura estudada em casa. Síncopas e contratempos: leitura rítmica e ditado rítmico em compasso quaternário. | 14 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u> | |
| <p>A aula iniciou-se com a atualização do caderno diário: escrita do sumário da aula anterior (à qual a estagiária não assiste).</p> <p>Abriu-se a sebeta na página 5 para apresentar a leitura 32 que os alunos estudaram em casa. O aluno Francisco foi o primeiro a apresentar e revelou dificuldades relativas à síncopa. Para ultrapassar esse obstáculo, a professora pediu que os alunos mostrassem outras formas de escrever a mesma célula rítmica. Um dos alunos foi ao quadro e escreveu quatro semicolcheias com uma ligadura da segunda para a terceira. Todos concordaram que se poderia escrever dessa forma e o aluno que revelou inicialmente a sua dúvida mostrou que já conseguia ler.</p> <p>Nesta altura, a professora lembrou como devem estudar leitura:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Escrever a pulsação por baixo da leitura;2. Estudar marcando a pulsação até conseguir descodificar toda a escrita rítmica;3. Desenhar os gestos de marcação de compasso por baixo de cada tempo, para auxiliar a leitura com marcação de compasso (ou seja, neste caso, por ser um quaternário, desenhar uma seta para baixo no primeiro tempo, para o lado esquerdo no segundo tempo, para o lado direito no terceiro tempo e para cima no quarto tempo); | |

4. Quando dominarem a leitura ritmicamente, introduzem o nome das notas – solfejar.

Leram a leitura por grupos, só ritmo do início até ao fim. Depois, passaram para a página dois para trabalharem síncopas e contratempos. A professora projetou as células rítmicas e conforme apontava, os alunos liam. Antes de passarem para a leitura do exercício 217, a professora pediu que os alunos mostrassem como se poderia escrever as síncopas de outra forma, substituindo-as por duas figuras com ligadura de prolongação. Leram-nas sem ligadura e depois, então, com a ligadura. A professora deu dois minutos para os alunos estudarem o exercício e depois começou a ouvi-los a solo. Quando surgia um erro, os colegas tinham de apontar e corrigi-lo. Vários alunos leram a solo e, nalguns casos, a professora pediu para substituírem as pausas pela figura correspondente, para perceberem o tempo exato que a pausa deve demorar. Isso contribuiu bastante para a precisão rítmica. Por fim, a professora dividiu a turma em três grupos: um lia a frase rítmica com palmas, outro percutia a pulsação com a caneta na mesa e outro percutia a divisão batendo nas pernas. É de salientar que a professora esperou que todos os alunos estivessem prontos e em posição de equilíbrio para iniciar a leitura. Para terminar a aula fez-se o seguinte ditado rítmico:



O procedimento foi o habitual: deu-se a conhecer o tempo, e tocou-se quatro vezes no piano. Entre as repetições a docente deu uma volta pela sala, verificando as dificuldades dos alunos, e chamou a atenção para os problemas, individualmente, acentuando a diferença entre uma semínima e uma colcheia seguida de uma pausa de colcheia.

Este exercício foi corrigido oralmente pelos alunos e terminou a aula.

| Turma: 7ºB | |
|------------|---|
| Sumário: | 21 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |

A aula iniciou com questões de organização do caderno (abrir a lição, atualizar os sumários). Depois disso, a professora pediu que abrissem a sebenta na página 5 para mostrarem as leituras solfejadas que estudaram em casa. Embora tenha sido pedido para estudar com marcação de compasso, muitos alunos estudaram com a marcação da pulsação. Perante as necessidades a professora voltou a lembrar a necessidade de estudar bem o ritmo antes de colocar o nome das notas.

Os alunos afirmaram só terem estudado na véspera, mas muito tempo. Perante isto, a docente aconselhou-os a desenvolverem um estudo de leitura diário, despendendo pouco tempo por dia, em vez de muito tempo de uma vez só. Os alunos que, pelo contrário, revelaram um estudo consistente, tiveram um reforço positivo através de elogios e incentivos, tendo sido usados como exemplo para os colegas.

É de realçar a grande honestidade dos alunos, por terem assumido as suas falhas de estudo em vez de se desculparem, razão pela qual a professora lhes deu dicas de organização de estudo, extensíveis a outras disciplinas.



Resolveram os exercícios auditivos da sebenta do 6º ano, na página XVII, XVIII e XIX, com gravação do áudio. As estratégias usadas foram semelhantes às utilizadas em aulas anteriores:

- Só se repetiu o número de vezes que estava previsto;
- A primeira reprodução do áudio é apenas para ouvir e memorizar;
- Antes de iniciar cada ditado a professora pediu que os alunos pensassem nas células rítmicas que lhes eram sugeridas pelos sinais de compasso;
- Antes da última reprodução do excerto a professora dirigiu-se aos alunos para monitorizar, percebendo se há dificuldades e dando dicas para as colmatar;
- Em cada exercício a docente perguntou quem é que conseguiu terminar com apenas duas, três, ou mais reproduções;
- Os exercícios foram corrigidos oralmente pela professora com a contribuição de vários alunos.

No final da aula os alunos já estavam desconcentrados pelo que, no último exercício revelaram maior dificuldade.

| | |
|--|---|
| Turma: 7ºB | |
| Sumário: Ficha de avaliação. | 28 de Novembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p data-bbox="786 463 1353 495" style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p data-bbox="240 566 1297 649">No dia 28 de novembro, a turma 7ºB realizou a prova escrita que se pode ver no final deste relatório.</p> <p data-bbox="240 667 1348 750">No presente relatório de observação, descreverei o modo de aplicação do teste e os procedimentos adotados pela professora.</p> <p data-bbox="240 768 962 799">Procedimentos da aplicação da parte auditiva do teste:</p> <ul data-bbox="292 819 1353 1317" style="list-style-type: none"> • A professora leu o enunciado com os alunos, antes de cada exercício; • Antes de cada ditado, aconselhou os alunos a pensarem nas células rítmicas que lhes eram sugeridas pelo sinal de compasso; • Deu a conhecer a pulsação, antes de cada reprodução dos ditados; • Informou os alunos que, na primeira audição de cada ditado, estes não podiam escrever, apenas ouvir e memorizar; • Alertou para a necessidade de memorizar os ditados e os evocar mentalmente; • Repetiu somente o número de vezes que estava previsto, ainda que, pontualmente, um aluno tenha pedido para ouvir novamente. <p data-bbox="240 1386 949 1417">Procedimentos da aplicação da parte teórica do teste:</p> <ul data-bbox="292 1438 1297 1523" style="list-style-type: none"> • A professora leu o enunciado todo, com os alunos, antes de começarem; • Os alunos resolveram as questões, cada um ao seu ritmo. <p data-bbox="240 1592 1326 1776">Antes de terminarem o teste, todos os alunos releram, como a professora pediu. À medida que foram entregando, a professora verificou se estava tudo preenchido. O teste durou 50 minutos. Todos os alunos conseguiram terminar dentro do tempo estipulado.</p> | |

| | |
|---|--|
| Turma: 7ºB | |
| Sumário: - | 5 de Dezembro de 2017 10h30 – 11h20 |
| <p data-bbox="890 405 1378 434" style="text-align: right;"><u>Aula dada pela professora estagiária</u></p> <p data-bbox="240 504 1299 689">No dia 5 de dezembro, a estagiária foi informada que a orientadora cooperante estava a faltar, pelo que a poderia substituir na sua aula. Assim, dirigiu-se à professora responsável pela outra metade da turma (7ºB) que a informou que os alunos tinham leituras para estudar para a prova oral.</p> <p data-bbox="240 705 1353 790">O trabalho realizado pela estagiária incidiu, portanto, sobre as leituras que os alunos teriam que realizar na prova.</p> <p data-bbox="240 857 772 887">As estratégias utilizadas foram variadas:</p> <ul data-bbox="292 909 1374 1554" style="list-style-type: none"> • Cantou-se a escala maior e ordenações sobre a mesma, como preparação para as leituras entoadas; • Para trabalhar a concentração, a antecipação e o trabalho em grupo fez-se um jogo com as leituras rítmicas e melódicas, no qual um aluno lia a solo e sempre que a professora estagiária dizia “hop!” outro aluno continuava, partindo necessariamente da dinâmica deixada pelo colega; • Ao longo de toda a aula alternou-se entre leituras a solo, tutti e por grupos; • Através de fonomímica foram trabalhadas competências como a audição interior, a antecipação, memória entre outras; • Trabalhou-se a leitura/escrita partindo dos erros de leitura que foram acontecendo: sempre que se ouviu um erro de leitura, interpretou-se como uma improvisação e todos os alunos foram incentivados a pensar e sugerir a versão escrita dessa invenção. <p data-bbox="240 1574 1335 1659">Os alunos mostraram-se muito recetivos a estas estratégias e a sua atitude na sala de aula foi muito positiva.</p> | |

| | |
|--|--|
| <p>Turma: 7ºB</p> | |
| <p>Sumário: Audição da leitura estudada em casa (pág. 4 ex.35). Compassos quaternário e binário simples (4/4, 2/4) e ternário composto (9/8) – leitura rítmica a duas partes.</p> | <p>23 de Janeiro de 2018 10h30 – 11h20</p> |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p>Abriram a sebenta na página 4 e observaram o exercício número 35. A professora convidou a turma a analisar o compasso e, de seguida, perguntou diretamente a um dos alunos o significado daquele sinal de compasso (2/2). Esse aluno respondeu que estavam perante um compasso quaternário. Esta resposta, e a dúvida que pareceu ser transversal a diversos alunos, levou a uma revisão sobre o significado dos números do sinal de compasso. Depois da revisão, regressou-se à pergunta inicial: o significado de 2/2. Por fim, a professora deu a resposta, corroborando aquilo que acabara de explicar acerca da indicação que é dada por cada um dos números. Relembrou que, em casa, os alunos deveriam ter feito este exercício antes de estudarem a leitura.</p> <p>Marcando o compasso binário, passaram à prática: leitura do ritmo em sílaba neutra. Os alunos não revelaram grande segurança. Assim, foi-lhes pedido que escrevessem as pulsações com a figura da unidade de tempo, como se pode ver:</p>  <p>Depois de todas estas estratégias de facilitação, conseguiram, finalmente, ler o ritmo que estava escrito, marcando o compasso.</p> <p>Seguiu-se um exercício cujo foco era a enritmia: a professora desafiou os alunos a reescreverem a leitura no compasso 2/4, esperando o seguinte resultado:</p>  <p>Enquanto a docente monitorizou individualmente o trabalho dos alunos, avaliando a compreensão de cada um, um aluno indicado por si escreveu a correção do exercício no quadro.</p> <p>Todos os alunos revelaram compreensão nesta matéria, apresentando apenas dificuldade na transformação do primeiro tempo do quarto compasso. Esse problema resolveu-se rapidamente, percutindo a divisão e cantando o ritmo.</p> <p>Ainda sobre a mesma leitura, pediu-se aos alunos que assinalassem os contratempos e as síncopas.</p> | |

Antes de terminar a aula, os alunos leram exercícios rítmicos a duas partes, individualmente, percutindo cada parte com timbres diferentes: uma com a mão na mesa e outra usando a caneta, por exemplo. Neste exercício, cada um ficou encarregue de assinalar os seus erros e dificuldades, para estudarem em casa. Para ouvirem o resultado das duas vozes corretamente, dividiu-se a turma em duas partes e cada uma percutiu uma voz.

É de assinalar que durante as leituras individuais, os alunos, no geral, revelaram grandes dificuldades ao nível do saber estar, desrespeitando constantemente a dinâmica de grupo. Enquanto um elemento da turma lia em voz alta, os outros mostravam-se impacientes, liam as leituras seguintes, faziam barulho, gerando-se, assim, alguma confusão.

Estava prevista a realização de um ditado a duas partes no compasso 9/8, que, não se chegou a concretizar.

A professora distribuiu uma ficha de revisão de conhecimentos para os alunos estudarem para o teste, e a aula terminou.

| | |
|---|--|
| Turma: 7ºB | |
| Sumário: Teste de avaliação. | 30 de Janeiro de 2018 10h30 – 11h20 |
| <p data-bbox="805 1220 1369 1249" style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p data-bbox="244 1323 802 1352">Esta aula resume-se à realização do teste.</p> <p data-bbox="244 1373 1358 1451">Os procedimentos de aplicação do teste foram os mesmos que nos testes anteriores, descritos nos relatórios a eles referentes.</p> <p data-bbox="244 1471 1307 1550">Este foi o primeiro teste que incluiu um ditado a duas partes, por ser uma matéria trabalhada mais recentemente.</p> <p data-bbox="244 1570 1362 1756">Os primeiros dois ditados foram tocados no piano pela professora, enquanto que o terceiro, por sua vez, consistia num ditado gravado. A gravação era muito clara, ideal para uma situação de prova, uma vez que a voz que os alunos tinham de escrever se evidenciava bastante.</p> <p data-bbox="244 1776 1080 1805">Durante a realização da prova, os alunos mostraram-se calmos.</p> <p data-bbox="244 1825 1362 1904">Tal como das outras vezes, os ditados só foram reproduzidos o número de vezes que estava pré-determinado.</p> | |

Um aluno pediu ajuda à professora, por ter dificuldade no final do último ditado. Esta, partilhou a dúvida que lhe foi exposta com toda a turma, aconselhando os alunos a marcarem o compasso para ultrapassarem a dificuldade.

Nesta parte, outro aluno levantou uma dúvida, que, no caso, residia na interpretação de uma pergunta. A professora explicou, não só ao aluno que levantou a dúvida, mas à turma toda.

Quando estava a terminar o tempo, os alunos foram chamados a atenção para passarem caneta o que escreveram a lápis e entregarem.

No momento de entregar, a professora chamou os alunos por ordem alfabética, que entregaram, deixaram a sala limpa e organizada, e saíram.

Apesar de, no geral, os alunos terem terminado o teste mostrando-se sempre tranquilos, quatro alunos não conseguiram acabá-lo dentro do tempo previsto, tendo a professora deixado que se prolongasse para o intervalo.

| Turma: 7ºB | |
|--|--|
| Sumário: Compasso quaternário simples (4/4) – leitura rítmica a duas partes. Identificação e escrita de frases rítmicas a duas partes. Acordes perfeitos e suas inversões e sétima da dominante. | 20 de Fevereiro de 2018 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u> | |
| <p>A primeira atividade da aula foi a organização do caderno diário, com a escrita do sumário da aula.</p> <p>Abriu-se a sebenta na página 9, “Leituras rítmicas a duas partes” retiradas do livro <i>Ritmo e leitura vol. 1 e 2</i> de Lopez de Arenosa. A docente pediu que observassem a leitura 276 e analisassem o sinal de compasso (4/4), respondendo às perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual é a unidade de tempo?• Quantos tempos tem por compasso?• Qual é a unidade de divisão? <p>Esta última questão gerou algumas dúvidas. O aluno a quem a professora direcionou a questão não soube responder e os colegas, por sua vez, não souberam ajudar. Assim, a professora teve de explicar o significado de “unidade de divisão”. Após a explicação os alunos já foram capazes de responder.</p> <p>Em conjunto, leram a voz superior com sílaba neutra “pa” e de seguida percutiram-na com a caneta na mesa. Seguiu-se o mesmo procedimento com a voz inferior: primeiro leram com voz no vocábulo “pa” e, só depois, percutiram com palmas.</p> | |

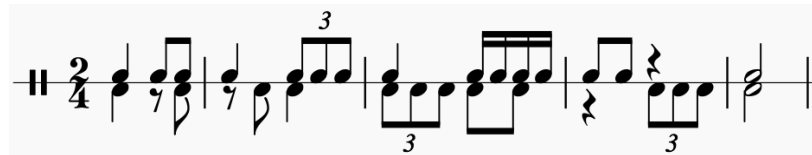
O passo seguinte foi a divisão da turma em duas partes. Cada grupo leu uma voz. Depois, dividiu-se a turma em grupos ainda mais pequenos, que alternaram na leitura das vozes. A docente lembrou que é fundamental ler e ouvir a voz que o outro grupo percute e não só a que se está a percutir, para garantir que o ritmo está correto e que se está a fazer música em conjunto. Procurou-se alguma variedade dentro da repetição do exercício, através da mudança na forma de leitura: percussão com diferentes timbres.

Para terminar a leitura de vozes separadas, as alunas cantaram a linha superior com uma nota mais aguda e os alunos cantaram a linha inferior com uma nota mais grave, formando um intervalo de 3ª Maior. A professora pediu que um dos alunos identificassem este intervalo.

O exercício não resultou, uma vez que, como os timbres eram muito semelhantes e estavam a usar a sílaba “la”, não houve grande precisão rítmica. Creio que, utilizando uma consoante mais dura teria resultado melhor (p.e. “Pa” ou “Ta”).

Para praticar a leitura das duas vozes, foram isoladas as células que, em conjunto, tornavam a leitura mais difícil. No quadro, a professora escreveu-as e os alunos leram-nas, repetindo até automatizarem. De seguida, os alunos copiaram-nos para o caderno, para continuarem a trabalhar em casa.

A atividade seguinte consistiu no seguinte ditado rítmico a duas partes:



Este ditado foi reproduzido 8 vezes, até todos os alunos conseguirem terminar. A professora monitorizou o trabalho individual dos alunos, entre as reproduções.


Uma aluna, por indicação da professora, escreveu a correção no quadro.

Após a correção, todos leram o exercício, percutindo.

Marcou-se o trabalho de casa:

- Escrever um acorde perfeito maior sobre e inversões;
- Escrever um acorde perfeito menor e inversões;
- Escrever um acorde de sétima da dominante.

Entregaram-se os testes de avaliação e a aula terminou. As classificações dos testes foram mais baixas do que o habitual, pelo que os alunos se mostraram surpreendidos.

| | |
|---|--|
| Turma: 7ºB | |
| <p>Sumário: Conclusão do ditado global. Identificação auditiva de intervalos harmônicos: 3ª maior e menor, 4ª, 5ª e 8ª perfeita e 6ª maior e menor.</p> | <p>27 de Fevereiro de 2018 10h30 – 11h20</p> |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p>Depois de atualizar o caderno diário, abrindo a lição e escrevendo o sumário, passou-se para a realização do seguinte ditado global:</p>  <p>Os procedimentos para a realização do ditado foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos ouviram cada parte (divisões assinaladas na figura acima), tocadas no piano pela professora; 2. Escreveram individualmente no seu caderno; 3. A professora pediu à turma para cantar com sílaba neutra; 4. Um aluno, escolhido pela professora, cantou com as sílabas de dó móvel; 5. Cada um fez as correções necessárias; 6. Um aluno, escolhido pela professora, escreveu no quadro a resposta correta, para todos confirmarem; 7. No final, os alunos assinalaram no seu caderno os erros que não tinham corrigido sozinhos, sem verem no quadro. <p>Depois deste exercício, fez-se um exercício de exploração tonal e de intervalos, com recurso da fonomímica de J. Curwen/Z. Kodály. Primeiro em uníssono e depois a duas vozes.</p> <p>Este exercício levou à distinção entre os conceitos: “intervalo melódico” e “intervalos harmónico”, e seguiu-se um exercício de identificação de intervalos harmónicos. Para tal, a professora pediu que convertessem o intervalo harmónico ouvido, em melódico, para posterior classificação.</p> <p>Para trabalho de casa, a professora aconselhou os alunos a cantarem os intervalos trabalhados nas aulas, para memorizarem as distintas sonoridades. Alertou ainda que</p> | |

o teste estava para breve, pelo que era necessário trabalhar individualmente, fora da aula, para consolidar as aprendizagens.

| Turma: 7ºB | |
|---|--------------------------------------|
| Sumário: - | 13 de Março de 2018 10h10 – 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula dada pela professora estagiária</u></p> <p>No dia 13 de Março de 2018, a professora Leonor Cruz faltou, pelo que, a professora estagiária deu a aula.</p> <p>Começou por aplicar os questionários sobre a motivação dos alunos do terceiro ciclo para as aulas de Formação Musical, integrados na atividade extracurricular “Olimpíadas da Formação Musical”, organizada pelo grupo de estágio da mesma disciplina, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade de Aveiro e da Universidade do Minho.</p> <p>Os alunos preencheram o questionário, de seguida, foi-lhes explicado o contexto no qual este se inseria, e foram convidados a participar na atividade já enunciada. Grande parte da turma mostrou-se entusiasmada e com vontade de se inscrever.</p> <p>Posteriormente, por indicação da professora Sara Rei, que leciona o segundo grupo da turma 7ºB, foram apresentadas as leituras que os alunos teriam de apresentar na Prova Oral. Leram-se as leituras à primeira vista, tendo-se esclarecido algumas dúvidas (sobretudo rítmicas) que foram surgindo.</p> <p>Por fim, em turma, discutiram-se diversas formas de estudar para a prova oral, sendo que os alunos expuseram os seus métodos e fizeram sugestões aos restantes colegas.</p> | |

| Turma: 7ºB | |
|---|--------------------------------------|
| Sumário: Harmonia: entoação a duas vozes (página 34). Identificação auditiva de intervalos harmónicos. | 10 de Abril de 2018 10h30 – 11h20 |

A professora Leonor Cruz tinha previsto ouvir as leituras que os alunos deveriam ter estudado na interrupção letiva. No entanto, ao ditar o sumário, os alunos aperceberam-se que iriam apresentar as leituras e disseram que ainda não tinham estudado o suficiente, por acreditarem que era para apresentar só na semana seguinte. Assim, mudou-se a planificação da aula e, por conseguinte, o sumário.

A professora aproveitou o início do período para fazer uma chamada de atenção à turma acerca do seu empenho. Isto porque, como disse, os alunos não se dedicam o suficiente, sobretudo no que diz respeito ao trabalho individual fora da aula.

Abriram a sebenta na página 34, e analisaram o exercício número 1 (“*Autono*” d’*As Quatro Estações* de A. Vivaldi), tendo em conta a armação de clave, a tonalidade e o âmbito. A professora constatou que a turma não conhecia o significado de “âmbito” e esclareceu todas as dúvidas sobre esse conceito.

Prepararam a leitura cantando a escala e os acordes da tonalidade de Fá Maior. Neste ponto, fez-se uma revisão dos Graus Tonais, que a maior parte dos alunos não se recordava.

Finalmente, por grupos, fizeram a entoação do exercício.

Os alunos demonstraram grande dificuldade na entoação à primeira vista, mesmo depois de todas as atividades de preparação e facilitação. Assim, o final da aula centrou-se nas várias estratégias para desenvolver a leitura à primeira vista. Centrou-se sobretudo na importância de criar referências intervalares e pontos de referência dentro de uma tonalidade antes de começar a cantar.

Para terminar a aula entoaram a leitura a duas vozes com ajuda do piano nas partes em que existiam mais dificuldades.

Tendo em conta que não foi possível realizar o exercício de forma clara e afinada, os alunos comprometeram-se a estudar as duas vozes, em casa.

| | |
|--|--------------------------------------|
| Turma: 7ºB (Grupo 1) | |
| Sumário: Leituras da sebenta a duas partes (rítmicas e melódicas com percussão). | 24 de Abril de 2018 10h30 – 11h20 |
| <u>Aula lecionada pela professora estagiária</u> | |
| <p>Esta aula não foi planificada por mim, uma vez que não era para ter sido eu a dá-la. Assim, antes da aula, a professora Leonor apresentou-me a planificação, que se baseava, sobretudo, em trabalho sobre leituras a duas partes da sebenta. Algumas os alunos já tinham estudado, outras foram trabalhadas em conjunto à primeira vista. As estratégias utilizadas foram as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nas leituras rítmicas a duas partes e nas leituras melódicas com percussão, dividiu-se a turma em dois grupos e cada grupo leu uma parte de cada vez;• Quando surgia uma dificuldade ou uma dúvida, toda a turma repetia o elemento, que geralmente era rítmico, eliminando-a;• No final, quando as dúvidas que haviam surgido estavam resolvidas, toda a gente lia e percutia as duas partes;• Sempre que surgiram dificuldades na junção, quer fosse por falta de compreensão rítmica, quer fosse por falta de coordenação, procurou-se ir ao encontro do problema, resolvendo-o em conjunto;• Uma das estratégias a destacar, pela sua eficiência durante a aula aqui descrita foi questionar os alunos sobre o que é que fizeram no lugar do que deveriam ter feito. Ou seja, quando sobressaía um erro que, obviamente, não coincidia com o que estava escrito, pedi aos alunos que dissessem ou escrevessem (dependendo dos casos) o que se ouviu (o erro). <p>A aula foi bastante dinâmica e os alunos estavam muito participativos. Inicialmente, quando confrontados com o pedido de consciência e evocação do erro, tiveram dificuldades: sabiam que haviam errado, porém, não sabiam o que tinham feito. Isso começou a mudar e, no final da aula, quase todos estavam focados no que estavam a ler.</p> | |

| | |
|-----------------------------|-------------------|
| Turma: 7ºB (Grupo 1) | 8 de Maio de 2018 |
|-----------------------------|-------------------|

| | |
|--|---------------|
| Sumário: Correção do trabalho de casa (anexo III, exercício 3). Ditado global a uma voz no compasso binário composto 6/8 em lá menor. | 10h30 – 11h20 |
| <p style="text-align: right;"><u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u></p> <p>Depois de organizar as questões relacionadas com a atualização do caderno diário, a professora registou quem realizou o trabalho de casa. Pela primeira vez, desde que comecei a assistir às aulas do 7ºB, todos os alunos realizaram o trabalho de casa. Corrigiu-se o trabalho de casa, esclarecendo as dúvidas e fazendo revisões sobre modulações e armações de clave.</p> <p>O facto de todos os alunos terem feito o trabalho de casa, tornou a dinâmica da correção do mesmo mais interessante, uma vez que todos procuraram participar ativamente. Seguiu-se o ditado global. Como preparação, a professora escreveu a escala no quadro e, apontando para as notas, fizeram leitura guiada. A professora tocou o ditado ao piano e os alunos escreveram. Entre reproduções, mediante indicação da professora, os alunos cantaram o que ouviram. Este exercício não foi meramente avaliativo, uma vez que a professora acompanhou o trabalho dos alunos e contribuiu para o processo de resolução de problemas, monitorizando o trabalho individual dos mesmos.</p> <p>Antes da aula terminar, a professora marcou o trabalho de casa.</p> | |

| | |
|---|-------------------------------------|
| Turma: 7ºB (Grupo 1) | 29 de Maio de 2018 10h30 – 11h20 |
| Sumário: Prova Oral | |
| <u>Aula lecionada pela professora Leonor Cruz</u> | |
| <p>Esta aula consistiu na realização da prova oral, em que os alunos apresentaram, individualmente, os exercícios designados pela professora. Os exercícios foram selecionados e anunciados previamente, para os alunos poderem estudar em casa. À medida que os alunos foram fazendo as provas, a professora fez comentários às suas prestações.</p> | |

Anexo 6 – Fichas e testes

Fichas elaboradas por mim, para as aulas que lecionei. Estão organizadas por turma, primeiro as fichas elaboradas para o 4ºB e depois as do 5ºB, e por ordem cronológica, de acordo com as planificações apresentadas no Anexo 5.

Ficha de Trabalho

27/01/2018

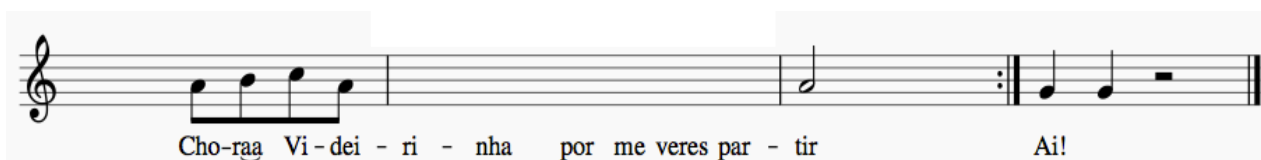
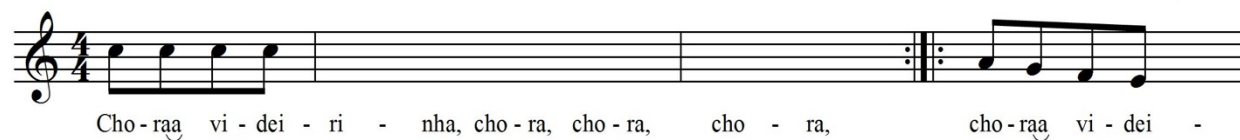
Nome: _____ Nº _____ Turma: _____
4ºB

1 – Constrói a escala **menor harmónica** cuja tónica é a nota **Lá** (e assinala os meios tons)



2 – Recorda a canção que aprendeste e preenche os espaços em branco

Pop. Portuguesa



Bom trabalho!

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____
4ºB

1 – Com auxílio do diapasão, entoa as seguintes melodias

1.1 -

Die Forelle

(A truta)

Franz Schubert



1.2 –

Sinfonia do Novo Mundo

Tema do 4º andamento

Antonín Dvořák



Nome: _____ N° _____ Turma: _____
4ºB

1 – Ouve e escreve o ritmo da seguinte melodia.

Wiegenlied

J. Brahms

Gu-ten A - bend, gut Nacht, mit__

5 Ro - sen be - dacht, mit__ Näg - lein be - steck schlupf

9 un - ter die Deck: mor-gen früh, wenn Gott will, wirst du wie - der ge -

14 weckt mor-gen früh, wenn Gott will, wirst du wie - der ge - weckt

2 – Observa o sinal de compasso, marca as pulsações com a figura musical e divide os compassos.

2.1 -

2.2 -

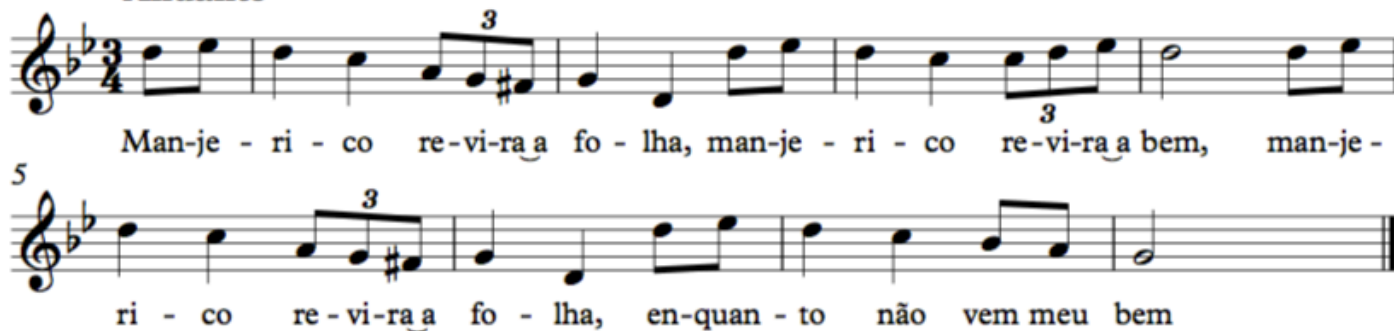


Nome: _____ Nº _____
Turma: _____

1- Entoa a canção

Manjerico Revira a folha

Andante

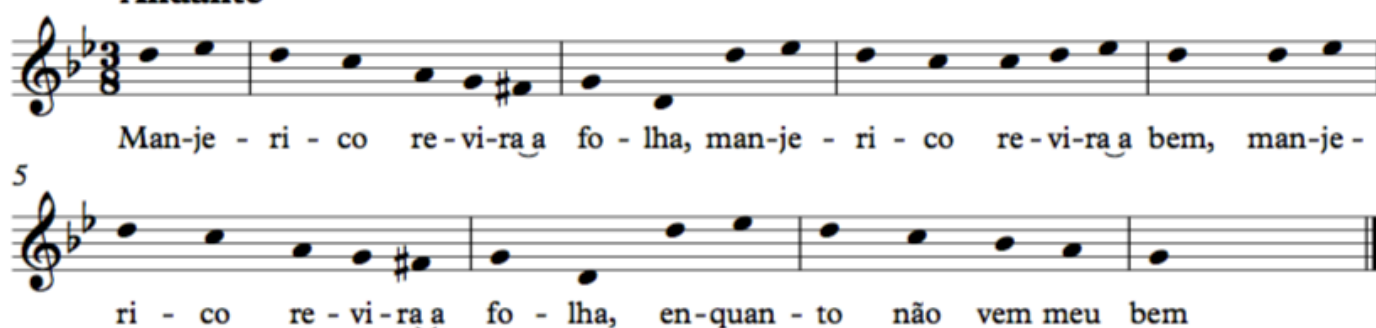


Man-je - ri - co re-vi-ra a fo - lha, man-je - ri - co re-vi-ra a bem, man-je -

5 ri - co re-vi-ra a fo - lha, en-quan - to não vem meu bem

2- Transcreve a canção anterior para o compasso indicado:

Andante



Man-je - ri - co re-vi-ra a fo - lha, man-je - ri - co re-vi-ra a bem, man-je -

5 ri - co re-vi-ra a fo - lha, en-quan - to não vem meu bem

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

1 – Relembra o que cantaste e completa as partituras.

1.1 –

Quebra-nozes

P. Tchaikovsky



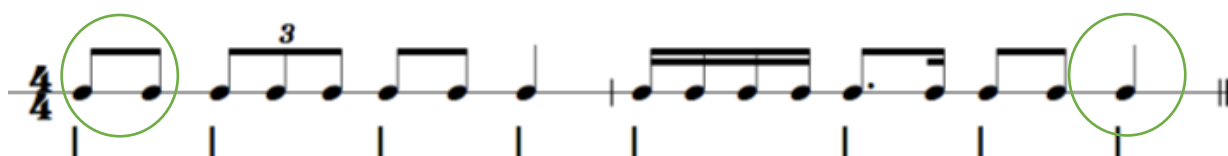
1.2 –



Parte Auditiva

- 1. Escreve as frases rítmicas que vais ouvir a professora tocar:**

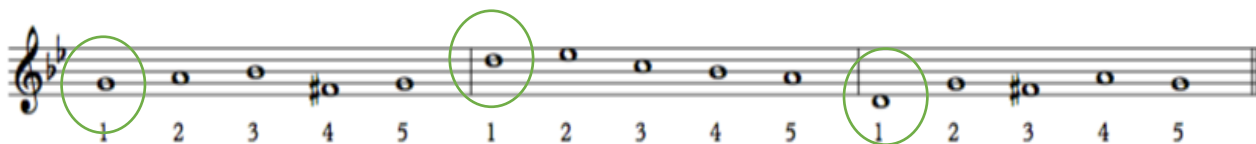
- a)** A frase, com dois compassos, será ouvida **cinco** vezes.



- b) Cada frase será ouvida **três** vezes.**



2. Ditado de Sons (Repete 3 vezes cada série)
3. Ditado Global (Duas Frases: Ditado na íntegra; Repete 4 vezes cada frase; Ditado na íntegra)



Parte Teórica

1. Observa o excerto e responde às questões:

1.1. Indica a tonalidade em que se encontra o excerto: Si bemol Maior

1.2. Preenche a seguinte tabela, partindo das informações retiradas do excerto:

| Designação do compasso | Número de tempos por compasso | Unidade de tempo | Unidade de divisão |
|------------------------|-------------------------------|-------------------|--------------------|
| Binário Composto | Dois | Semínima Pontuada | Colcheia |

1.3. Classifica os intervalos assinalados de a) a f) no excerto:

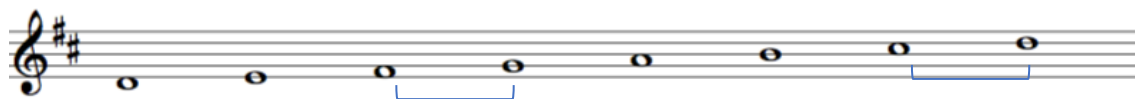
a) 3ª m b) 5ª P c) 8ª P d) 3ª M e) 2ª M f) 4ª P

1. Identifica as escalas e assinala os meios tons:

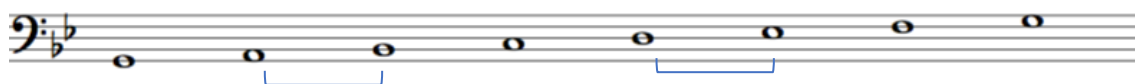
2.1. Escala: Dó Maior

2.2. Escala: Mi menor harmónica

2.3. Escala: Ré Maior



2.4. Escala: Sol menor natural



Ficha de Avaliação

Formação Musical – 2º Período
5º ano

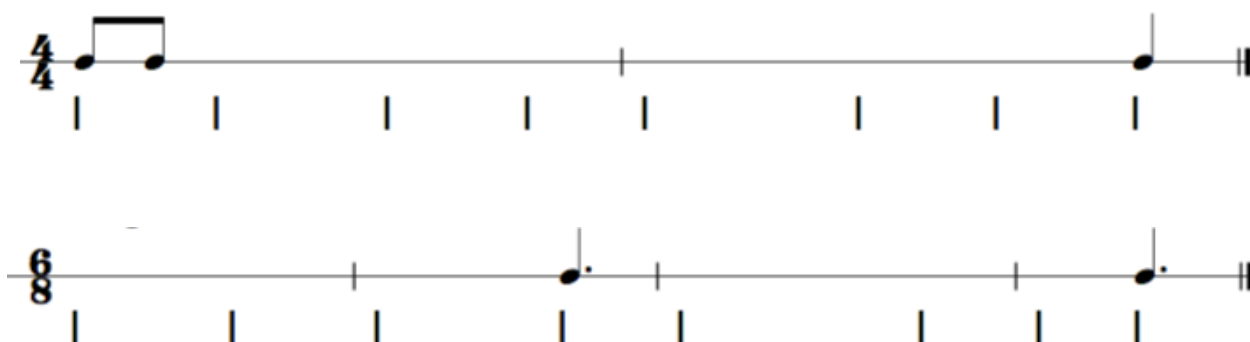
Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Professor: _____ Avaliação: _____ E. Educação: _____

Parte Auditiva

4. Escreve as frases rítmicas que vais ouvir a professora tocar:

c) A frase, com dois compassos, será ouvida **cinco** vezes.



d) Cada frase será ouvida **três** vezes.

5. Ditado de Sons (Repete 3 vezes cada série)



Parte Teórica

2. Observa o excerto e responde às questões

Paula Peixoto Leite

1.4. Indica a tonalidade em que se encontra o excerto: _____

1.5. Preenche a seguinte tabela, partindo das informações retiradas do excerto:

| Designação do compasso | Número de tempos por compasso | Unidade de tempo | Unidade de divisão |
|------------------------|-------------------------------|------------------|--------------------|
| | | | |

1.6. Classifica os intervallos assinalados de a) a f) no excerto:

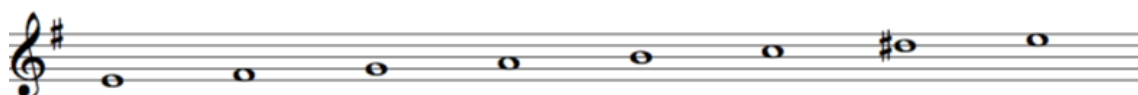
a) _____ b) _____ c) _____ d) _____ e) _____ f) _____

2. Identifica as escalas e assinala os meios tons:

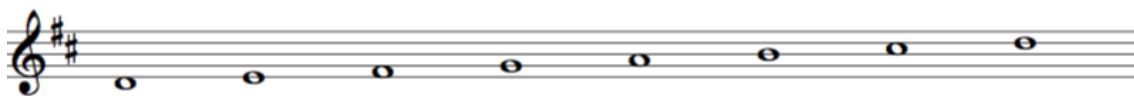
2.1. Escala: _____



2.2. Escala: _____



2.3. Escala: _____



2.4. Escala: _____

